

revista de **e**DUCCIÓN

Nº 411 ENERO-MARZO 2026

La educación obligatoria:
un debate abierto



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES



revista de
eEDUCACIÓN



Nº 411 Enero - Marzo 2026

revista de EDUCACIÓN

Nº 411 Enero - Marzo 2026

Revista trimestral
Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Paseo del Prado, 28, 4.ª planta
28014 Madrid
España

Edita
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://www.libreria.educacion.gob.es/>
Catálogo general de publicaciones oficiales de la Administración General del Estado: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición: 2026
NIPO pdf: 164-24-063-9
NIPO ibd: 164-24-061-8
NIPO html: 164-24-062-3
ISSN línea: 1988-592X
ISSN papel: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958
Diseño de la portada: Iris Bermejo Rodríguez
Maqueta: Advantia Comunicación Gráfica S.A.

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENCIA

Abelardo de la Rosa
Secretario de Estado de Educación

Esther Monterrubio Ariznabarreta
Secretaria General de Formación Profesional

VOCALES

Santiago Antonio Roura Gómez
Subsecretario de Educación, Formación Profesional y Deportes

Mónica Domínguez García
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Carmen Tovar Sánchez
Directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Clementa López Fernández
Subdirectora General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Lucio Calleja Bachiller
Subdirector General de Cooperación Territorial e Innovación
Educativa

Helena Ramos García
Subdirectora General de Ordenación Académica

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTORA

Carmen Tovar Sánchez

EDITOR JEFE

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO

David Reyero García

VOCALES

Antonio Cabrales Goitia (University College London);
Caterina Casalmiglia (Universitat Autònoma de Barcelona);
Antonio Lafuente García (Consejo Superior de Investigaciones
Científicas); Leoncio López-Ocón Cabrera, (Consejo Superior
de Investigaciones Científicas); Carlos Marcelo García
(Universidad de Sevilla); Miquel Martínez Martín (Universitat
de Barcelona); Francisco Michavila Pitarch; (Universidad
Politécnica de Madrid); Juan Manuel Moreno Olmedilla
(Banco Mundial); Clara Eugenia Núñez (Universidad Nacional
de Educación a Distancia); Lucrecia Santibáñez (Claremont
Graduate University); Denise Vaillant (Universidad ORT,
Uruguay); Pablo Zoido (Banco Interamericano de Desarrollo).

REDACCIÓN

Jefe de Redacción: Julio López Sevilla

Colaboradores: Ruth Martín Escanilla, Alberto Díaz-Ron-
cero Canales, Jasmine Blasco Yurevich y Marta Carrera
González

ASESORES CIENTÍFICOS

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York, SUNY-Al-
bany); Abdeljalilb Akkari (Universidad de Ginebra); Mark
Bray (University of Hong Kong); José Joaquín Brunner
(Universidad Diego Portales, Chile); Dirk Hastedt (Executive
Director, International Association for the Evaluation of Edu-
cational Achievement, IEA); Andreas Schleicher (Director,
Directorate for Education and Skills, OCDE).

Nacional

Teresa Aguado Odina (Universidad Nacional de Educación a
Distancia); Margarita Bartolomé (Universitat de Barcelona);
Antonio Bolívar (Universidad de Granada); Josefina Cambra
Giné (Colegio de Doctores y Licenciados); Anna Camps i
Mundó (Universitat Autònoma de Barcelona); César Coll
Salvador (Universitat de Barcelona); Agustín Dosil Maceira
(Universidad LiberQuaré); Gerardo Echeita Sarrionandia
(Universidad Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escue-
dero Muñoz (Universidad de Murcia); Mariano Fernández
Enguita (Universidad Complutense de Madrid); Joaquín
Gairín Sallán (Universitat Autònoma de Barcelona); José
Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación
a Distancia); Daniel Gil Pérez (Universitat. de València);
Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Carmen
Labrador Herraiz (Universidad Complutense de Madrid);
Miguel López Melero (Universidad de Málaga); Elena
Martín Ortega (Universidad Autónoma de Madrid); Rosario
Martínez Arias (Universidad Complutense de Madrid); Inés
Miret (Neturity S.L., Madrid); Juan Ignacio Pozo (Universi-
dad Autónoma de Madrid); Joaquim Prats Cuevas (Universi-
tat de Barcelona); Manuel de Puelles (Universidad Nacional
de Educación a Distancia); Tomás Recio Muñiz (Universidad
de Cantabria); Luis Rico Romero (Universidad de Granada);
Juana M.ª Sancho Gil (Universitat de Barcelona); Mercedes
Vico Monteoliva (Universidad de Málaga); Antonio Viñao
Frago (Universidad de Murcia); Jesús García Laborda (Uni-
versidad de Alcalá).

Índice

Sección monográfica

<i>Prats, E., Alonso-Sainz, T. LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA: UN DEBATE ABIERTO</i>	1
<i>Fontán de Bedout, L., Ortega González, E. y Sánchez García, B. ¿ANOTHER BRICK IN THE WALL? LA AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN EL DEBATE EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO</i>	7
<i>Álvarez-Álvarez C., Triana-Therán E. INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICAS DE AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA: REVISIÓN SISTEMÁTICA (2015-2024)</i>	49
<i>Sánchez, P. LA CONTRARREFORMA EDUCATIVA: ¿REVISIÓN CRÍTICA O HUIDA HACIA ATRÁS?</i>	77
<i>Prieto Egido, M., Fernández González, N. y Villamor P. EL DEBATE PEDAGÓGICO (¿MANUFACTURADO?) TRAS LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA</i>	103
<i>Rivas, K. y Calduch, I. LA FORMACIÓN DOCENTE FRENTE A LA AMPLIACIÓN DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA: REFLEXIONES DESDE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CATALUÑA</i>	129
<i>Egea, A., Paredes. A. CULTURA LECTORA EN LA ESCUELA OBLIGATORIA: ENTRE LA TRANSMISIÓN INSTITUCIONAL Y LA SIGNIFICACIÓN VITAL</i>	153

<i>Del Barro, C. ALCANCES DE LA OBLIGATORIEDAD ESCOLAR EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (ARGENTINA, 1880-1916)</i>	181
<i>Prats, E., Alonso-Sainz, T. EL DEBATE SOBRE LA OBLIGATORIEDAD EN EDUCACIÓN: ENTRE POLÍTICA Y PEDAGOGÍA</i>	205

Sección investigación

Mayor-Alonso, E., Vidal, J, Rodríguez-Esteban, A. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE MODELOS DE IA GENERATIVA COMO APLICACIONES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA 229

Martín-Ruiz, I., Herrera-Gallego, A., Wallace-Ruiz, A. REPETICIÓN Y CONSECUENCIAS SOCIOEMOCIONALES EXTERNALIZANTES SEGÚN EL SEXO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA 255

De Sixte, R., Ramos, R., Jáñez, A., Sevilla, M. AUTORREGULACIÓN EN MATEMÁTICAS: DIFERENTES ESTRATEGIAS PARA DISTINTOS NIVELES DE RENDIMIENTO 281

Clavel, J.G., García F.J., Sanz, L. ¿QUÉ PASÓ EN ESPAÑA CON PISA 2018? UNA EXPLICACIÓN A PARTIR DE LOS TIEMPOS DE RESPUESTA A LOS ITEMS 311

Demir, T., Çüm, S. EVALUACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS BASADA EN RÚBRICAS CON COLABORACIÓN HUMANO-IA: ENFOQUE ESPECIALIZADO DE MODELO 339

Reseñas 373



Sección monográfica

La educación obligatoria: un debate abierto

Compulsory Education: An Open Debate

Enric Prats

<https://orcid.org/0000-0002-6967-1924>

Universitat de Barcelona

Tania Alonso-Sainz

<https://orcid.org/0000-0002-2069-9432>

Universidad Complutense de Madrid

El informe de 2023 elaborado por el Consejo Escolar del Estado recogía, en sus propuestas de mejora de la educación, la necesidad de que la comunidad educativa debata la extensión de la obligatoriedad de la formación y la educación hasta los 18 años. Desde hace algunas décadas, se viene observando una ampliación de la escolarización obligatoria más allá de los límites actuales, antes de los 6 y después de los 16 años, incluso desde los 3 hasta los 19, unas medidas que se han venido disponiendo en algunos países del entorno de manera progresiva, a menudo aisladamente de otras medidas colaterales.

Las razones que se esgrimen son tanto de orden pragmático, en el sentido de reducir el impacto del abandono escolar, como estrictamente pedagógicas, relacionadas con la necesidad de abordar de pleno una escolaridad integral durante un largo tramo de edad para atender el derecho a la educación. La educación a lo largo de la vida, la reforma de la oferta actualmente considerada posobligatoria y anterior a la formación superior, la inserción laboral y la formación profesional, la misma función del aparato escolar estatal e incluso el sentido mismo de la educación y el rol de los

profesionales que ejercen en las distintas etapas actuales, quedan interpelados por un debate de estas características.

Este monográfico ha aspirado a dar respuesta y generar nuevos interrogantes a partir de las cuestiones siguientes:

- ¿Qué razones esgrimen las progresivas ampliaciones de la escolaridad obligatoria, en clave histórica y comparada?
- ¿Qué resultados han ofrecido esas ampliaciones en términos de incremento de la calidad educativa, de inclusión, de reducción del abandono y la desafección escolar, etc.?
- ¿Sobre qué argumentos se sustenta la defensa y la ofensiva contra la obligatoriedad de la escolaridad?
- ¿Qué alternativas sólidas a la obligatoriedad garantizan el derecho a la educación?
- ¿Qué rendijas presentan los sistemas públicos que impiden garantizar una educación de calidad?
- ¿Qué implicaciones pedagógicas, sociales, culturales, e incluso económicas y laborales se apuntan con la ampliación de la educación obligatoria desde los 4 hasta los 18-19 años?
- ¿Qué afectaciones llega a generar la reforma estructural de etapas del sistema educativo en otras áreas, como el currículo, la organización y la gestión educativa, la orientación académica y profesional, el rol y la formación docente y de otros profesionales de la educación, entre otras? ¿Afecta todo ello a la comprensividad de contenidos y objetivos o abre la puerta a la diversificación curricular?

Cuando se lanzó este monográfico que ahora presentamos “La educación obligatoria: Un debate abierto” teníamos la pretensión de dar espacio a las voces que pudieran demostrar la dificultad inherente a este debate.

Como resultado, el conjunto de trabajos que ahora presentamos aborda la complejidad a la expansión de la escolaridad obligatoria, examinando sus justificaciones históricas, sus resultados en términos de calidad y equidad, los desafíos estructurales que plantea y los debates ideológicos y pedagógicos que genera, especialmente en el contexto español.

El número abre con Ortega, Fontán y Sánchez, quienes ofrecen una

revisión sistemática de la literatura internacional sobre las implicaciones de la expansión de la educación obligatoria. Se concluye que los efectos son mixtos y no siempre cumplen con las expectativas iniciales. La revisión categoriza el impacto en cuatro dimensiones clave: (1) educativa, como mejora del acceso y la formación, pero que también puede implicar una reducción en el nivel, la calidad y la exigencia educativa en algunos casos; (2) sociopolítica, apelando a que los estudios investigados concluyen que la expansión de la obligatoriedad no garantiza una inclusión efectiva ni una mayor movilidad social, aunque contribuye a la igualdad sociocultural; (3) económica, porque contribuye al crecimiento mediante el aumento del capital humano, pero plantea dudas sobre la sostenibilidad financiera; y (4) personal, al identificar beneficios formativos y mejora en la toma de decisiones, pero también fatiga escolar, desmotivación o rechazo a la obligatoriedad en otros estudiantes. Los autores concluyen que la expansión por sí sola no garantiza mejoras; su efectividad depende de políticas complementarias que aseguren recursos, calidad de la enseñanza y estrategias pedagógicas inclusivas.

Álvarez Álvarez por su parte presenta un estudio centrado en los desafíos e impactos de las políticas de ampliación de la educación obligatoria en diferentes etapas (Infantil, Primaria y Secundaria). Los resultados muestran que la ampliación beneficia muy especialmente al alumnado más vulnerable, incluyendo niñas y adolescentes (al retrasar matrimonio y maternidad, y reducir la probabilidad de considerar justificable la violencia doméstica), estudiantes de zonas rurales y de clases sociales bajas. También mejora la empleabilidad e ingresos a largo plazo. La principal dificultad que se observa es la inversión significativa en infraestructura, profesorado y recursos. Acompañado de esto, otro desafío crucial es el coste de oportunidad para el alumnado de clases bajas que pierde ingresos laborales inmediatos al permanecer en la escuela. Como posibilidad de fama reiterada, se subraya la necesidad de actualización curricular y de ofrecer rutas alternativas al alumnado de bajo rendimiento que desea trabajar. Por tanto, como también los autores anteriores confirmaban, la ampliación no es sinónimo automático de calidad y equidad, haciendo visible la necesidad de medidas específicas en estos ámbitos.

El tercer artículo, escrito por Sánchez Gil analiza los discursos contrarreformistas en España que cuestionan el actual modelo de escolarización

obligatoria y la reforma innovadora impulsada por la normativa vigente. Los argumentos, a modo de ofensiva, contra la obligatoriedad, se sustentan en los malos resultados en pruebas estandarizadas como PISA, en la pérdida de la función transmisiva del conocimiento por parte de las instituciones, y en el currículo competencial percibido como desordenado, que acelera contenidos y baja el nivel de exigencia; asimismo, incide en los problemas de disciplina en las aulas y la percepción de que la obligatoriedad retiene a alumnos “ingobernables”. En este sentido, “los contrarreformistas” defienden una escolaridad elegida y meritocrática, con un retorno a los fundamentos básicos del aprendizaje y la revisión de la obligatoriedad hasta los 16 años. Se argumenta que la libertad de elección de centro por parte de las familias es uno de los factores que más incrementa la segregación escolar, llevando a la “guetización” de centros públicos para el alumnado más vulnerable.

Prieto, Fernández-González y Villamor se centran en una reforma estructural específica en la Comunidad de Madrid: la autorización de centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) para impartir los dos primeros cursos de la ESO. La medida plantea dos tensiones pedagógicas fundamentales, sugiriendo una posible “primarización” de la ESO. Por un lado, ver la etapa 12-14 como parte de la infancia (visión de los CEIP, enfocada en la retención, protección y vigilancia en un entorno “familiar”) o como adolescencia/maduración (visión de los IES, enfocada en la autonomía y superación de la etapa). Por otro lado, el conflicto entre la gramática escolar generalista de los CEIP (modelo globalizador) y la especializada de los Institutos de Educación Secundaria (IES, centrada en departamentos didácticos y materias) genera otra fuente de tensión. Según apunta el texto, las direcciones de IES temen la ruptura de la etapa y la merma en la calidad si la incorporación se realiza a costa de la especialización del profesorado y la inestabilidad de las plantillas (al crear puestos interinos o parciales en los CEIP).

Rivas y Calduch abordan el asunto de la formación docente frente a la ampliación de la escolaridad obligatoria. El foco de este trabajo es la formación docente ante la propuesta de ampliar la escolarización obligatoria hasta los 18 años, analizando los desafíos en la formación inicial y el desarrollo profesional. Así, una posible extensión exigiría transformaciones profundas en los modelos formativos docentes, abordando cuatro dimensiones clave: (1)

compromiso ético, al reforzar la vocación y el compromiso ético como eje del acceso a la profesión, ya que el sistema actual no evalúa exhaustivamente estos aspectos; (2) modelar el compromiso, ya que la docencia universitaria debe modelar dicho compromiso en sus propias prácticas; (3) el prácticum, que debe ser un espacio formativo estratégico que garantice la exposición a contextos reales y diversos del sistema educativo para construir una identidad profesional comprometida, y (4) consolidación de equipos formadores con un perfil diverso y socialmente comprometido.

Egea y Paredes introducen el debate de la alfabetización y la cultura lectora en la escuela obligatoria. Este artículo revisa el papel insustituible de la escuela obligatoria en la construcción de una cultura lectora crítica, equitativa y comunitaria. En definitiva, el texto aborda la cultura lectora como un fenómeno complejo que trasciende la habilidad técnica, siendo una práctica social y una herramienta de transformación democrática. La obligatoriedad y la regulación de la escuela la dotan de un potencial decisivo para garantizar la equidad y reducir las brechas culturales que se generan en otros espacios (como la familia o los entornos digitales). La escuela ejerce un rol democratizador y normativo, legitimando qué se considera lectura válida y obligando al sistema a asegurar que la lectura sea un derecho y no un privilegio.

A continuación, del Barro aporta una perspectiva histórica y comparada sobre la expansión de la obligatoriedad, examinando el proceso en Buenos Aires a finales del siglo XIX y principios del XX. La obligatoriedad fue adoptada como principio y mecanismo de expansión del subsistema de educación primaria, ligada a objetivos de alfabetización y formación del sentimiento nacional. Sin embargo, el proceso fue problemático debido al vertiginoso desarrollo urbano, la inmigración masiva y la ocupación de mano de obra infantil, que impedía a los niños cumplir con su escolaridad. Así, el Estado realizó cuantiosas inversiones para la creación de escuelas (“escuelas-palacio”), pero el incumplimiento de la obligatoriedad persistía. La solución se desplazó de la coerción y la penalización a la persuasión y la ayuda material (útiles, ropas gratis) para las familias pobres. La reducción del mínimo de instrucción obligatoria a los contenidos de tercer grado fue un reconocimiento de los límites de la acción oficial frente al trabajo infantil.

Finalmente, el último artículo de este monográfico aborda la tensión ético-legal de la obligatoriedad escolar en España y propone un marco pedagógico para fundamentar el debate sobre su posible extensión. La obligatoriedad es un logro de las sociedades avanzadas, justificado por la necesidad de una educación óptima para el ejercicio democrático de la ciudadanía, la integración laboral satisfactoria y el desarrollo personal pleno. Se proponen cuatro funciones básicas para la obligatoriedad, que buscan llevar el debate al terreno pedagógico: (1) consensual, que simboliza el acuerdo social fundamental sobre el contenido común (conocimientos y experiencias) que deben compartir todos los ciudadanos; (2) habilitadora, al ser un derecho actual que prepara al menor para el ejercicio de futuros derechos (autonomía anticipatoria); (3) propedéutica: pues garantiza el espacio y tiempo común necesarios para que los procesos educativos (currículo, socialización, transmisión cultural) tengan lugar; y (4) garantizadora, que obliga a los poderes públicos a asegurar efectivamente el derecho a la educación.

En este texto se advierte que los límites actuales de la obligatoriedad (6 a 16 años) no tienen argumentos pedagógicos, sino que responden a una racionalidad política y económica. El principal obstáculo para la extensión es la polarización política y el riesgo de que la educación sea vista como un arma para la interferencia partidista.

En suma, el monográfico ofrece elementos para el debate y no agota, sino que abre, vías de reflexión para la toma de decisiones. Los sistemas educativos han ido incrementando progresivamente el período y la duración de la obligatoriedad sin atender a más razones que las estrictamente políticas y económicas. Cabe indagar y profundizar en argumentos de corte pedagógico que refuercen y aseguren el sentido, contenido y orientación que, en una sociedad altamente alfabetizada y tecnológicamente sofisticada, pueda tener la educación obligatoria.

¿Another brick in the wall? La ampliación de la educación obligatoria en el debate educativo contemporáneo

Another brick in the wall? The extension of compulsory education in the contemporary education debate

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-719>

Laura Fontán de Bedout

<https://orcid.org/0000-0002-5727-3902>

Universitat de Barcelona

Eric Ortega González

<https://orcid.org/0000-0002-6747-0336>

Universitat de Barcelona

Belén Sánchez García

<https://orcid.org/0009-0006-7067-5195>

Universitat de Barcelona

Resumen

La expansión de la educación obligatoria ha sido promovida internacionalmente como una estrategia para mejorar el acceso y la equidad educativa. Sin embargo, sus efectos varían según el contexto y no siempre responden a las expectativas iniciales. Este estudio realiza una revisión sistemática de la literatura existente con el objetivo de analizar sus principales implicaciones a nivel mundial. Para ello, se revisaron 83 documentos en las bases de datos Dialnet, ERIC, APA-PsycInfo y Scopus, seleccionados por abordar la expansión de la educación obligatoria como uno de sus ejes temáticos principales, y no meramente como el contexto de sus investigaciones. La metodología ha combinado un análisis cuantitativo

descriptivo y una categorización cualitativa del contenido en cuatro dimensiones: educativa, sociopolítica, económica y personal, garantizando, además, la triangulación de datos.

Los resultados muestran que la expansión de la educación obligatoria tiene efectos mixtos. En el plano educativo, la expansión mejora el acceso y la formación, pero persisten desigualdades en calidad, cobertura y equidad. A nivel social y político, no se garantiza una inclusión efectiva ni una mayor movilidad. En el plano económico, puede contribuir al crecimiento mediante el aumento del capital humano, aunque surgen dudas sobre su sostenibilidad financiera. Finalmente, a nivel personal, se identifican beneficios formativos para algunos estudiantes, mientras que otros experimentan fatiga escolar o desmotivación.

Se concluye así que la expansión de la educación obligatoria, por sí sola, no asegura mejoras en equidad ni calidad. Su efectividad depende de políticas complementarias que garanticen recursos, estrategias pedagógicas inclusivas y apoyo a los estudiantes. Para que sea una herramienta efectiva de equidad, debe enfocarse en la calidad de la enseñanza y la diversidad de trayectorias estudiantiles, evitando ser solo una extensión formal de la escolarización.

Palabras clave: Educación Obligatoria, Legislación Educativa, Igualdad Educativa, Educación pública, Política Educativa, Matriculación Escolar.

Abstract

The expansion of compulsory education has been promoted internationally as a strategy to improve access to and equity in education. However, its effects vary depending on the context and do not always meet initial expectations. This study conducts a systematic review of the existing literature with the aim of analyzing its main implications worldwide. To this end, 83 documents were reviewed from the databases Dialnet, ERIC, APA-PsycInfo, and Scopus, selected for addressing the expansion of compulsory education as one of their main thematic focuses, rather than merely as the context of their research. The methodology combined a descriptive quantitative analysis and a qualitative categorization of the content into four dimensions: educational, socio-political, economic, and personal, ensuring data triangulation.

The results show that the expansion of compulsory education has mixed effects. At the educational level, expansion improves access and training, but inequalities in quality, coverage, and equity persist. At the social and political level, it does not guarantee effective inclusion or greater mobility. At the economic level, it can contribute to growth by increasing human capital, although doubts arise about its financial sustainability. At the personal level, educational benefits are identified for some students, while others experience school fatigue or demotivation.

It is concluded that the expansion of compulsory education alone does not ensure improvements in equity or quality. Its effectiveness depends on complementary policies that

guarantee resources, inclusive pedagogical strategies, and support for students. To be an effective tool for equity, it must focus on the quality of teaching and the diversity of student trajectories, avoiding being merely a formal extension of schooling.

Key words: Compulsory Education, Educational Legislation, Equal Education, Public Schools, School Policy, School Registration

Introducción

La educación obligatoria ha sido, desde sus orígenes, un instrumento político y social de primer orden ligado estrechamente a la construcción de los Estados modernos y a la configuración de su ciudadanía. En Europa, pese a que su implantación se dio de forma desigual, en la mayoría de los casos se impulsó como un medio para alfabetizar, moralizar y adaptar a los jóvenes a los requerimientos productivos e institucionales del Estado-nación (Paglayan, 2022). En el caso español, la Ley Moyano fue en 1857 la primera ley educativa integral que estableció la educación primaria como obligatoria, aunque sin medios reales para garantizar su cumplimiento (Sevilla, 2007). No fue hasta bien entrado el siglo XX, con la Ley General de Educación de 1970 y, posteriormente, con la LOGSE de 1990, que se consolidó una escolarización obligatoria más extensa y articulada, hoy comprendida entre los 6 y los 16 años.

En las últimas décadas, las concepciones sobre la educación obligatoria se han ampliado tanto en sentido temporal como en sus significados pedagógicos y sociales (Gimeno, 2000). Más allá de su dimensión normativa, la educación obligatoria ha sido con frecuencia también entendida como un dispositivo de estructuración de las trayectorias vitales y sociales de los individuos que define no sólo qué debe aprenderse, sino también durante cuánto tiempo y bajo qué formas institucionales (Bernal y Martín, 2001). En este sentido, los sistemas contemporáneos de educación obligatoria se sitúan en la intersección de debates pedagógicos, sociales y económicos, en los que intervienen tanto actores nacionales como organismos internacionales (Verger et al., 2018), lo que explica la constante revisión de sus límites, finalidades, modos de implementación y, especialmente, de su duración.

Esta tendencia revisionista se ha hecho especialmente evidente en las últimas décadas, donde desde organismos como la OCDE se observa una orientación general hacia el aumento de la duración de la educación obligatoria, ampliando tanto la edad mínima como la máxima (OECD, 2022). Desde una perspectiva comparada, diversos países han optado por extender la obligatoriedad hacia los extremos del recorrido educativo: “por abajo”, incorporando etapas de educación infantil (Egido, 2013), y “por arriba”, integrando la educación secundaria superior dentro del marco obligatorio (Ruiz et al., 2019). Estas decisiones responden a concepciones heterogéneas sobre la infancia, la juventud y la formación ciudadana, al tiempo que buscan atender imperativos de equidad y adaptarse a las exigencias de un mercado laboral en transformación (Carnevale et al., 2013; Tarabini et al., 2016). A pesar de todo, la determinación de cuál es la edad óptima para iniciar o completar la escolarización obligatoria sigue siendo objeto de debate en numerosos países y jurisdicciones, lo que alimenta la controversia sobre su relación con la equidad (OECD, 2012).

Como cabría esperar, en un contexto globalizado en el que los organismos internacionales ejercen una influencia considerable sobre las políticas educativas, el Estado español no ha permanecido ajeno a estos debates. Así lo demuestra el informe de 2023 elaborado por el Consejo Escolar del Estado, que recogía entre sus propuestas de mejora educativa la necesidad de que “la comunidad educativa debata la extensión de la obligatoriedad de la formación y la educación hasta los 18 años” (Marín, 2023).

Sea cual sea la dirección de la ampliación, lo cierto es que estas medidas, adoptadas en algunos países de forma progresiva y con frecuencia sin una coordinación sistémica con otras reformas educativas, persiguen objetivos diversos (Gimeno, 2012). Entre ellos destacan la reducción del abandono escolar, el fortalecimiento del derecho a la educación, el aumento de la productividad o la eliminación de la brecha de género en el ámbito educativo. Además, este tipo de decisiones repercuten en múltiples dimensiones tanto del sistema educativo como del sistema social en su conjunto (Flach, 2009): desde la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida y la reorganización de las etapas educativas, hasta la formación del profesorado, las transiciones entre niveles o la inserción laboral, por mencionar sólo algunas.

Resulta particularmente llamativo que, en un contexto geopolítico como el actual, buena parte de los debates en torno a la ampliación de la educación obligatoria tengan lugar de forma simultánea al auge de discursos anarcoliberales y minarquistas, representados por figuras como Javier Milei o Elon Musk, que apuestan por reducir al mínimo el papel del Estado en la vida de los ciudadanos. Esto evidencia una paradoja: mientras ciertos sectores defienden la ampliación del derecho a la educación mediante una mayor intervención estatal, otros promueven una drástica reducción de dicha intervención, que incluye —cómo no— la educativa (Dale, 2025).

Pero más allá de esta tensión ideológica, no cabe duda de que la extensión de la educación obligatoria constituye hoy uno de los temas centrales del debate educativo. A pesar de ello, persisten todavía numerosas cuestiones abiertas y las investigaciones publicadas sobre esta temática siguen siendo extraordinariamente heterogéneas. Esta diversidad ha dado lugar a resultados frecuentemente contradictorios, que convierten en un verdadero reto para los investigadores el trabajo de identificar argumentos, defensas y críticas sostenidas en el marco de este debate. A ello se suma la multiplicidad de denominaciones y significados que se han empleado para referirse a la misma cuestión, lo que magnifica todavía más la complejidad y desconcierto.

Con el objetivo de aportar claridad a este panorama, el presente artículo se propone responder, desde una perspectiva principalmente pedagógica que no ignora otras aproximaciones, a la pregunta por las implicaciones educativas, sociopolíticas, económicas y personales de la expansión de la educación obligatoria a nivel mundial. La elección de estas implicaciones responde a la necesidad de comprender el fenómeno desde una perspectiva multidimensional. Así, en el plano educativo, la ampliación obliga a repensar el sentido, la finalidad y los contenidos del sistema educativo. En el ámbito sociopolítico, expresa tanto el grado de compromiso del Estado con el derecho a la educación y con la construcción de ciudadanía, como la distribución de oportunidades y la reproducción o transformación de desigualdades resultado de las decisiones legislativas y administrativas que afectan al diseño institucional de los sistemas educativos y al papel de los actores públicos y privados. En cuanto a las implicaciones económicas, estas remiten tanto a los costes y beneficios de la extensión del tiempo educativo como a su función en

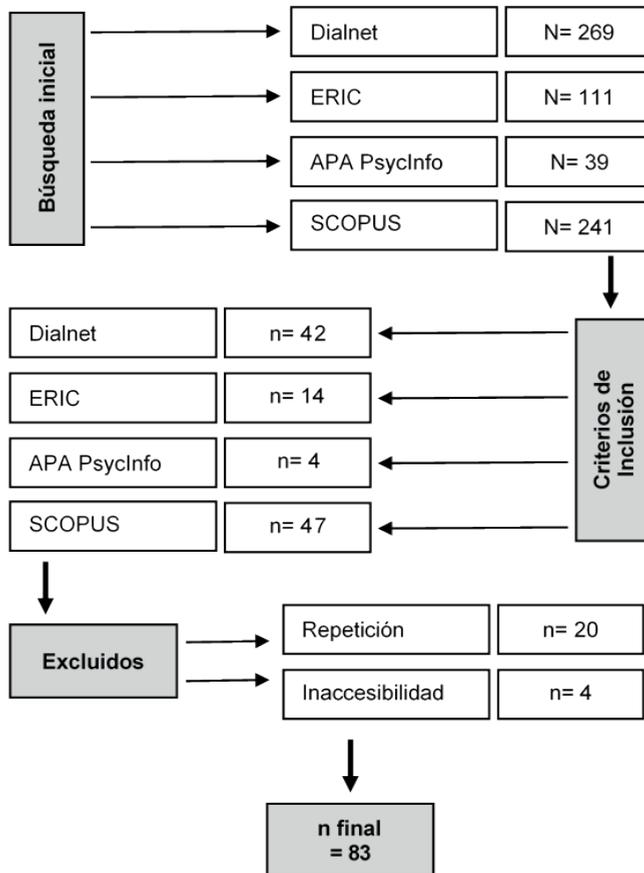
las lógicas de capital humano y productividad. Finalmente, las consecuencias personales aluden al impacto que tiene una mayor escolarización en la subjetividad, el tiempo vital y los proyectos de vida de los individuos.

De este modo, mediante una articulación múltiple que permita valorar con claridad los alcances y límites de la ampliación de la educación obligatoria, nuestro propósito es contribuir a una comprensión más sólida y fundamentada de un fenómeno que, lejos de estar resuelto, sigue planteando desafíos y dilemas clave tanto para la política como para la investigación educativa.

Metodología

Para responder a la pregunta de investigación anterior se realiza un análisis documental sistemático. Esta metodología permite obtener una visión amplia sobre un tema específico —en este caso, la expansión de la educación obligatoria desde una perspectiva pedagógica— y explorar aspectos particulares que resultan especialmente relevantes en el campo de estudio (Paul y Barrari, 2022). A continuación, en el Gráfico I, se presenta un resumen de las diferentes fases del método aplicado.

Gráfico I. Proceso de revisión sistemática



Fuente: Elaboración propia

Para la revisión se ha realizado una búsqueda inicial que incluye todos los artículos científicos y documentos indexados que comprendiesen en su título, palabras clave o resumen el concepto de expansión o extensión de la educación obligatoria en cuatro de las bases de datos más significativas y usadas en el ámbito de la educación: Dialnet, ERIC, APA-Psychinfo y Scopus. No se limitaron los artículos por año de publicación —considerándose toda publicación hasta el 2024— ni idioma, aunque la búsqueda fue realizada tanto

en castellano —(expansión OR extensión) AND (“educación obligatoria”)— como en inglés —(expansion OR extension) AND (“compulsory education” OR “compulsory attendance” OR “mandatory education”). En esta búsqueda surgieron un total de 660 fuentes.

En un segundo momento, tras la lectura del título y del resumen/abstract, se seleccionaron aquellos artículos científicos que tenían como uno de sus temas principales la extensión de la educación obligatoria de manera directa (107), descartando aquellos en los que la educación obligatoria era únicamente el contexto de la investigación. Tras la exclusión tanto de los artículos repetidos en diferentes bases de datos como de aquellos inaccesibles, el número final de artículos considerados para el análisis fue de 83.

Después de una lectura en profundidad por parte de los investigadores, los artículos fueron registrados en una matriz de documentación. En ella se identificaron variables clave como el año de publicación, el año del estudio, el país de referencia, la metodología, el enfoque de investigación y el idioma de publicación. Además, se recopiló la información necesaria para responder a la pregunta de investigación, incluyendo la concepción de la expansión de la educación obligatoria, las variables asociadas y sus implicaciones educativas, sociopolíticas, económicas y personales.

Finalmente, los datos obtenidos y registrados en la matriz se sometieron a un análisis cuantitativo descriptivo y a un análisis cualitativo de categorización abierta. En este segundo caso, en correspondencia con el objetivo de la investigación, se consideraron las cuatro dimensiones más relevantes del impacto de la educación obligatoria —educativa, social y política, economía y personal— para orientar la posterior creación de las categorías emergentes en el proceso de análisis. Tanto la fase de recogida de información como la de análisis fueron sometidas a revisión por parte de, al menos, otro miembro del equipo de investigación para su triangulación.

Resultados

Análisis descriptivo de las variables sustantivas

Para comprender la distribución y características de los estudios analizados se ha realizado un análisis descriptivo basado en diversos criterios clave: el país de origen de la publicación, el año de publicación, el periodo del estudio, la metodología empleada, el enfoque de investigación y el idioma en que fueron publicados.

El país de origen de la publicación ha permitido analizar la distribución geográfica de la producción científica e identificar qué regiones han desarrollado mayor investigación sobre el tema, detectando posibles sesgos geográficos en el conocimiento disponible (ver Tabla I.). De esta manera, es en el continente americano en el que más estudios se han identificado siendo Argentina (20) y Brasil (19) los países con más artículos dedicados a la expansión educativa y, como miembros del MERCOSUR (Mercado Común del Sur), Uruguay y Paraguay también representan buena parte de la investigación al respecto con 8 y 6 artículos. En Estados Unidos se han identificado cuatro artículos. En Europa, es España el país en el que se han encontrado más análisis de la expansión educativa (13), seguido de Reino Unido (6). En el resto de países europeos se han identificado entre uno y tres artículos, varios de ellos con un enfoque comparativo. Por último, exceptuando a Turquía con cinco artículos y a China con dos, la frecuencia en Asia y África es de un artículo por país, siendo muchos de ellos analizados a través de enfoques comparados.

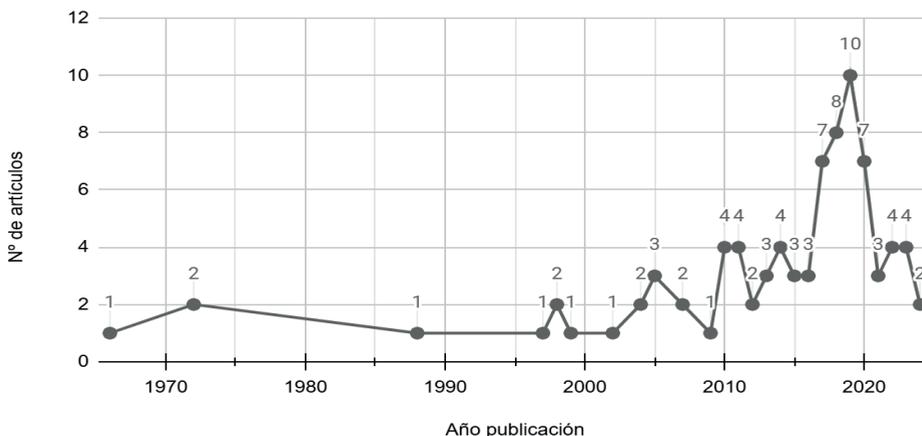
Tabla I. País de origen de la publicación.

África		América		Asia		Europa	
Egipto	1	Argentina	20	Turquía	5	Alemania	1
Ghana	1	Brasil	19	China	2	Bélgica	1
Benín	1	Bolivia	2	Tailandia	1	Dinamarca	1
Liberia	1	Uruguay	8	Afganistán	1	España	13
Tanzania	1	Paraguay	6	India	1	Finlandia	1
Zambia	1	Chile	2	Indonesia	1	Francia	2
Sudáfrica	1	EEUU	4	Camboya	1	Grecia	1
		Costa Rica	1	Nepal	1	Irlanda	1
		El Salvador	1	Vietnam	1	Italia	2
		Jamaica	1	Taiwan	1	Noruega	1
						Países Bajos	1
						Polonia	2
						Portugal	2
						Reino Unido	6
						Rumanía	2
						Suecia	3
						Suiza	2

Fuente: Elaboración propia

Otro aspecto fundamental ha resultado el año de publicación de la literatura examinada, ya que ha permitido evaluar la evolución de la investigación a lo largo del tiempo. Analizar la cronología de los estudios ha facilitado la identificación de tendencias, avances y cambios en los paradigmas, enfoques y metodologías utilizadas en distintos periodos de tiempo. Como puede observarse en el Gráfico II, se identifica la primera revisión en el año 1966. No será, sin embargo, hasta la década de los 2000 que se comience a publicar más asiduamente sobre la expansión de la educación. A partir del año 2010 se experimenta un notable aumento por el estudio de este tema, siendo el año 2019 en el que más artículos se identifican publicados al respecto.

Gráfico II. Distribución del número de artículos por año de publicación.



Fuente: Elaboración propia

En conjunto, la distribución cronológica de las publicaciones refleja un interés creciente por el estudio de la expansión educativa, especialmente en las últimas décadas. No obstante, esta evolución no ha sido homogénea; se observan fuertes contrastes en los últimos años, como lo evidencian los datos de 2016, con apenas tres artículos publicados frente a un pico de diez publicaciones en 2019. Por otra parte, el incremento en los últimos años del siglo XX de la frecuencia de publicación de artículos sobre la expansión de la educación obligatoria —el 95,2% de los artículos son posteriores a 1997— se vincula, entre otras cosas, con la importancia que gobiernos, organismos internacionales e investigadores conceden a la formación, las competencias y los objetivos educativos para el siglo XXI.

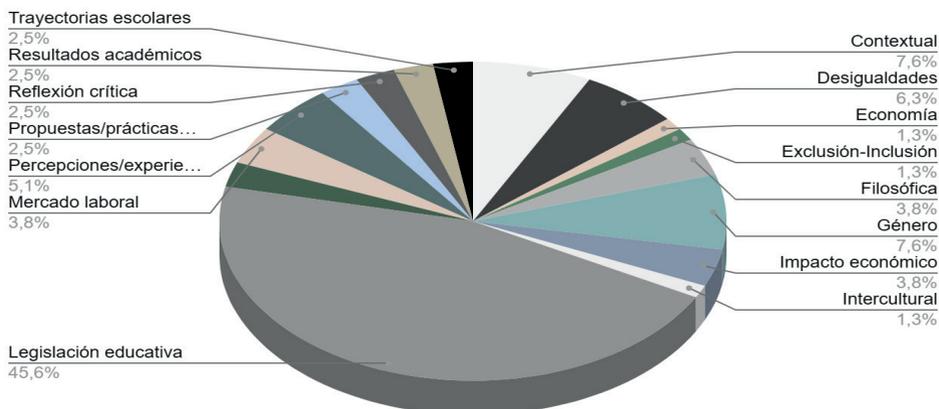
Asimismo, para comprender la vigencia y aplicabilidad de los hallazgos, además de permitir detectar posibles variaciones en los resultados en función del contexto temporal en el que fueron realizados, se ha examinado el rango temporal en el que se recopilaron los datos en cada artículo. De esta manera, los artículos que datan de análisis más antiguos atienden, por lo general, a las revisiones históricas y teóricas que estudian la expansión educativa en el siglo anterior revisando las leyes desde 1850 en adelante

(Alcántara, 2019; Lamelas y Barbeito, 2024; Rauscher, 2014, 2015). A partir de la década de 1950, y hasta la actualidad, se comienzan a recopilar datos de manera sistematizada y se analiza la expansión educativa desde perspectivas que buscan una mayor rigurosidad metodológica través de análisis numéricos, estudios comparados y metodologías cualitativas (Shavit y Westerbeek, 1998; Tabak, Çalik, 2020; Paoletta, 2017; Diniz Júnior, 2020).

En cuanto a la metodología empleada, se han clasificado los estudios según el enfoque analítico y los métodos de recolección de datos. Así, el 34,1% de los estudios analizados han correspondido a una metodología cuantitativa, el 17,6% a una metodología cualitativa y el 12,9% a una metodología mixta. Respecto a las revisiones, el 14,2% corresponde a revisiones teóricas, el 12,9% a estudios históricos y el 8,2% a estudios comparados. Esto ha permitido evaluar la diversidad de métodos, así como abarcar el tema de estudio desde las diferentes áreas científicas resultantes de cada una de las metodologías y enfoques utilizados.

Por otro lado, para identificar las perspectivas teóricas y conceptuales adoptadas en los estudios, se ha analizado el enfoque de investigación. Esta revisión ha facilitado la comprensión de las principales corrientes de pensamiento y los marcos interpretativos utilizados en la investigación sobre el tema de cara al análisis interpretativo. De esta manera, como se muestra en el Gráfico III, el enfoque mayoritario ha sido el legislativo (45,6%), seguido por revisiones contextuales (7,6%), estudios con perspectiva de género (7,5%) y análisis de las desigualdades (6,3%).

Gráfico III. Enfoque principal de análisis de los artículos.



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se ha considerado el idioma de publicación, ya que es un factor que podría influir en la accesibilidad a la información y en la difusión del conocimiento dentro de las comunidades, tanto académicas, como políticas. Así, el 49,4% de los estudios analizados han sido escritos en inglés, el 38,8% en castellano y el 11,7% en portugués.

Análisis temático-documental

El tema central de la presente investigación es, como se ha reiterado en diversas ocasiones, la expansión de la educación obligatoria. Sin embargo, no todos los artículos analizados la entienden de la misma manera, lo que hace que se pongan en juego diferentes concepciones que dificultan la categorización en temáticas globales. Básicamente, los artículos analizados hablan de la expansión de tres maneras distintas: 1) como aumento de años de escolaridad, 2) como cobertura y 3) como ampliación de las horas escolares.

El aumento de los años de escolaridad refiere a la extensión de la duración de la educación obligatoria. Los artículos recogen estudios de diversos

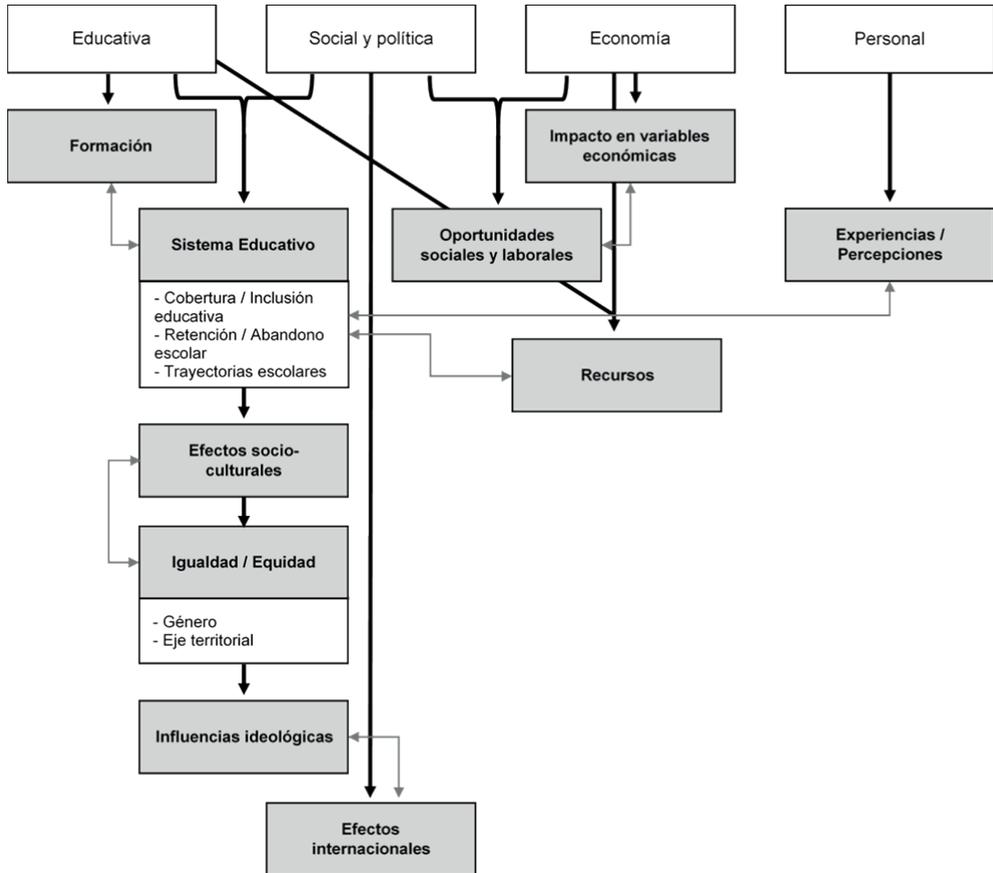
países en los que se plantean las posibilidades de incorporar la educación infantil como parte del sistema obligatorio (Cruz, 2017; Lira y Lara, 2022; López, 2019), de prolongar la educación secundaria hasta los 17 o 18 años (de Barbieri, 2011; Erten y Keskin, 2019; Gondra, 2010; Krawczyk, 2011; Paoletta, 2017; Terigi, 2013) o, en menor medida, de incorporar la educación superior como etapa obligatoria (Machin et al., 2012; Murray, 1997).

Por cobertura se entiende la efectividad de la obligatoriedad, es decir, cuántas personas acceden realmente al sistema educativo y permanecen en él. La deserción escolar, el acceso equitativo, la incorporación de grupos que antes quedaban al margen y la capacidad del Estado para cumplir la obligatoriedad son aspectos que afectan a la cobertura (Castro y Serra, 2020; Gluz y Rodríguez Moyano, 2018; Nobile, 2016; Ruiz y Schoo, 2014). Esto explica por qué es un tema que abunda especialmente en artículos que tratan sobre la extensión educativa en países en vías de desarrollo.

La ampliación de las horas escolares apunta a que, más allá de los años de escolaridad, en algunos contextos la extensión se ha realizado por la vía de incrementar las horas diarias de clase, implementando jornadas escolares más extensas para mejorar el aprendizaje u ofrecer un entorno más estructurado (Gondra, 2010; Martino et al., 2023; Misuraca et al., 2022). Cabe decir que estas tres concepciones pueden combinarse o desarrollarse de manera desigual según el contexto político, económico y social de cada país.

Por otra parte, los estudios relacionan la expansión de la educación obligatoria con otras temáticas o variables necesarias para comprender la complejidad del fenómeno. En nuestro análisis, estas temáticas quedan sistematizadas en las diferentes categorías y subcategorías emergentes, vinculadas con las cuatro dimensiones de la investigación. A continuación (ver Gráfico IV) se especifican dichas vinculaciones y detallan las relaciones más importantes entre categorías.

Gráfico IV. Dimensiones, categorías y subcategorías de las temáticas y los hallazgos sobre la expansión de la educación obligatoria.



Fuente: Elaboración propia

Formación

Esta categoría abarca diversos aspectos relacionados con la expansión de la educación obligatoria y sus efectos en el desarrollo de los individuos y la sociedad. Los trabajos analizados sugieren que esta ampliación ofrece mayores oportunidades de aprendizaje (Misuraca et al. 2022) y favorece

la construcción de una base común de conocimientos (Flach, 2009; Hall, 2016; Merino, 2005), proporcionando un conocimiento más sistemático y fortaleciendo el nivel educativo general de la población (Luo y Chen, 2018; Machin et al. 2012). Además, en términos generales, más tiempo de escolarización se traduce en una mejora de las habilidades generales de los estudiantes (Liwinski, 2020).

Uno de los efectos de esta expansión es la reducción del analfabetismo (Andrés y Esquivel, 2017; Doherty y Male, 1966), aunque hay estudios que lo contradicen (Mahmoud, 2019). Además, la expansión de la educación obligatoria también influye en el desarrollo y el crecimiento integral de la primera infancia (Braham, 1972; Cruz, 2017). No obstante, algunos estudios advierten sobre el riesgo de estandarización y la posibilidad de que la educación infantil sea concebida como una etapa meramente preparatoria y asistencialista (Lira y Lara, 2022).

Paralelamente, la prolongación de la educación obligatoria ha generado un incremento en la proporción de la población en edad laboral con estudios secundarios postobligatorios (Casquero y Navarro, 2010). Asimismo, se observa una mejora de la toma de decisiones vitales (Kırdar et al, 2016), así como una mejor formación económica que se traduce en un incremento en la capacidad de ahorro, inversión, planificación y participación en el mercado. Sin embargo, la evidencia sobre su impacto en las decisiones financieras sigue siendo limitada, salvo algunas excepciones, como la mejora en los hábitos de ahorro de las mujeres (Gray et al., 2021).

Por lo que respecta a sus efectos sobre el rendimiento académico, se han identificado mejoras en las calificaciones escolares (Machin et al., 2012) y en el desempeño en lectura y escritura, especialmente entre los hombres (Mahmoud, 2019). No obstante, el impacto en los resultados de pruebas estandarizadas como PISA es ambivalente (Liwinski 2020; Tabak, 2020). Ello puede estar relacionado con el hecho de que algunos estudios han señalado que esta expansión también puede implicar una reducción en el nivel, la calidad y la exigencia educativa (Cruz, 2007; Mancebo y Zorrilla, 2018; Merino, 2005), lo que plantea desafíos en términos de garantizar una formación sólida y equitativa para todos los estudiantes.

Sistema Educativo

Los trabajos analizados destacan el sistema educativo como una de las temáticas más relevantes al situar su organización y consecuencias como elementos íntimamente vinculados a la expansión de la educación obligatoria. Algunos autores enfatizan dicha expansión como fundamental para la mejora en la calidad general del sistema educativo y para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el número 4 (Giudice y González, 2023). Sin embargo, surgen preocupaciones en torno a las problemáticas actuales —recursos, formación, cualificación (Braham, 1972; Erten y Keskin, 2019; Flach, 2009) y rotación (Nosei, 2005) del profesorado, bajo porcentaje de egresados, segmentación del sistema (Doherty y Male, 1966)— que siguen sin quedar atendidas (Acín, 2017). Intentando superar estas dificultades, otras investigaciones proporcionan evidencias sobre cómo la actualización de los estándares educativos (Doherty y Male, 1966) y el cambio en el rol del educador (Hall, 2016) incrementan las posibilidades de éxito de la extensión escolar obligatoria. Más específicamente, los hallazgos y temáticas de esta categoría pueden clasificarse en tres áreas de interés como son: 1) la cobertura/inclusión educativa, 2) la retención/abandono escolar y 3) trayectorias escolares.

Cobertura / Inclusión Educativa

En los artículos analizados la cobertura se entiende como la universalización efectiva del derecho a la educación (Cruz, 2017). Una cantidad significativa de trabajos arguyen que la expansión de la educación obligatoria mejora la cobertura del sistema educativo (Djietror, 2011; Nobile, 2016) aunque necesita ir acompañada de otras medidas tanto pedagógicas como sociales para hacerse efectiva (Diniz Júnior, 2020; Rama, 2004; da Silva, 2019). Entre estas, destacan la alimentación (Rengifo, 2019), la orientación educativa y profesional (Erten y Keskin, 2019) o la atención a las características individuales de los estudiantes (Rengifo, 2019). De no ir acompañada por estas medidas, la extensión puede hacer el sistema educativo más excluyente

(Flach, 2009; Mancebo y Zorrilla, 2018), aumentando la brecha en la cobertura de la educación secundaria, especialmente para aquellas poblaciones minoritarias o históricamente excluidas (Giudice y González, 2023; Jussola, 2023). Por lo demás, existen evidencias que afirman que la extensión de la escolaridad mejora la inclusión educativa (de Barbieri, 2011; Djietror et al., 2011), aumentando la heterogeneidad y la diversidad de las aulas (Casquero y Navarro, 2010; Erten y Keskin, 2019), además de centrar la atención sobre demandas educativas de sectores antes no escolarizados (Ruiz et al., 2019).

Retención / Abandono escolar

La retención se refiere a la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo hasta completar un determinado nivel de formación, evitando el abandono escolar prematuro (Erten y Keskin, 2019; Kirdar et al., 2016; Mancebo y Zorrilla, 2018; Mussida et al., 2019). Los artículos analizados muestran que la extensión de la educación obligatoria tiene efectos importantes en la retención de los sistemas. Según Mahmoud (2019) el incremento de un año de obligatoriedad aumenta entre 0,6 y 0,8 años la tasa de escolarización, efectos observados en menor medida en el caso de las mujeres, para quienes aumenta entre 0,3 y 0,48, lo que evidencia una clara desigualdad. Esta extensión incrementa la ocupación de los jóvenes (Jussola, 2023; Terigi et al., 2013) eleva las tasas de matriculación (Giudice y González, 2023; Negurã, 2020) y aumenta la asistencia a escuelas vocacionales o profesionales (Erten y Keskin, 2019), lo que tiene incidencia directa en la prevención del abandono escolar temprano y en el incremento de la igualdad en la tasa de asistencia escolar por clases y etnias sociales (Rauscher, 2014). A pesar de ello, también existe evidencia contraria relacionada con la obligatoriedad de la extensión y con el aumento de la deserción (Hall, 2016; Negurã, 2020), especialmente en zonas rurales (Wu, 2010).

Trayectorias educativas

Por lo que respecta a las trayectorias educativas, los artículos analizados afirman que la extensión de la obligatoriedad educativa evita la segmentación prematura (Merino, 2005). Ello no se opone a que también favorezca la diversidad de trayectorias escolares (Briscioli, 2017) y propicie la movilidad educativa, especialmente para la población urbana (Wu y Marois, 2024). Sin embargo, también hay evidencia contraria que sostiene que la extensión educativa puede limitar la diversidad de trayectorias (Juusola, 2023) o reducir su opcionalidad a la repetición de patrones socioeconómicos en función de la extracción social y económica de los estudiantes (Valdés, 2022). En cualquiera de los casos, la ampliación de la educación obligatoria ha impulsado la creación de escuelas profesionales y vocacionales en distintos niveles educativos (Doherty y Male, 1966). De hecho, se ha observado que muchos de los alumnos que accedieron al sistema educativo tras la aplicación de la extensión optaron por continuar sus estudios en instituciones vocacionales en lugar de académicas (Erten y Keskin, 2019). Pese a todo, la extensión educativa ha mejorado el acceso a la educación superior (Hall, 2016; Wu, 2010), aunque su impacto en la equidad del sistema universitario es limitado. Finalmente, esta diversificación de trayectorias educativas enfrenta limitaciones importantes, particularmente por la falta de recursos adecuados para atender la heterogeneidad del alumnado y sus distintos itinerarios formativos (Briscioli, 2017).

Efectos Socio-culturales

Los artículos analizados recogen numerosos efectos socio-culturales. Desde una perspectiva social, la expansión de la educación obligatoria se considera una respuesta adecuada para sociedades marcadas por la pobreza (Oreja Cerruti, 2023), pues ha sido identificada como un factor que promueve la integración y cohesión social (Merino, 2005). Ello se refleja en términos de seguridad y bienestar social, puesto que diversos estudios han señalado que la educación obligatoria tiene un impacto en la reducción del crimen y la

delincuencia (Erten y Keskin, 2019; Gray et al., 2021; Machin et al., 2012).

Asimismo, se ha observado una disminución en comportamientos de riesgo, como el embarazo adolescente (Gray et al., 2021). Sin embargo, la relación entre la educación y la maternidad temprana no es concluyente, ya que algunos estudios indican que la expansión educativa no reduce directamente el embarazo adolescente (James y Vujić, 2018; Kırdar et al., 2016), sino que contribuye a postergar el nacimiento del primer hijo (Ní Bhrolcháin y Beaujouan, 2012). De hecho, la evidencia sugiere que este cambio en el ritmo de la fecundidad tiene su origen en fuerzas macroeconómicas y estructurales más que en transformaciones de carácter cultural (Ní Bhrolcháin y Beaujouan, 2012).

Otro de los efectos sociales relevantes es el retraso en la emancipación de los jóvenes, debido a la prolongación de su etapa formativa y a las condiciones económicas asociadas a la permanencia en el sistema educativo (Miret, 2004). Paralelamente, se ha observado una disminución en el valor social del título educativo, particularmente en el caso del diploma de secundaria, que ha perdido parte de su relevancia como credencial en el mercado laboral, especialmente para las mujeres de entornos urbanos (Kırdar et al., 2016).

Desde el punto de vista cultural, y aunque los factores socioeconómicos y familiares siguen teniendo un peso considerable (Casquero Tomás y Navarro Gómez, 2010), se observa que uno de sus principales efectos es el aumento, tanto a nivel individual como familiar (Braham, 1972; Petrongolo, 1999), del capital cultural, además de ser un factor que fortalece la participación democrática (Gracy et al, 2021).

Igualdad/Equidad

Desde la perspectiva de la igualdad, los artículos analizados destacan que la expansión de la educación obligatoria contribuye a la igualdad sociocultural (Lamelas y Barbeito, 2024; Luo y Chen, 2018) al reducir desigualdades (Diniz Júnior, 2020; Misuraca et al., 2022; Murtin y Viarengo, 2011), especialmente en el ámbito educativo (Juusola, 2024; Nobile, 2016). Sin embargo, también

advierten que, cuando la cobertura no es universal, puede generar nuevas formas de desigualdad (Meschi y Scervini, 2014). Si bien su papel en la promoción de la igualdad de oportunidades educativas y sociales (de Barbieri, 2011; Doherty y Male, 1966; Flach, 2009; Mancebo y Zorrilla, 2018; Merino, 2005; Tabak y Çalık, 2020; Wu y Marois, 2024) está ampliamente respaldado, algunos estudios cuestionan su efectividad, señalando que no garantiza un acceso equitativo en términos socioeconómicos (Wu, 2010). En este sentido, subrayan que la distribución justa de oportunidades educativas resulta más determinante que la mera obligatoriedad. Esto se refleja en la persistencia de desigualdades en repitencia, abandono y sobreedad, especialmente entre jóvenes de sectores populares - a pesar de la ampliación del acceso (Nobile, 2016) -, y en el hecho de que no se ha encontrado una relación clara entre la expansión de la educación obligatoria y la reducción de la desigualdad social en el acceso a la universidad (Shavit y Westerbeek, 1998). Adicionalmente, los hallazgos y temáticas de esta categoría pueden clasificarse en dos áreas de interés como son: 1) el género y 2) el eje territorial.

Género

En cuanto al género, múltiples estudios señalan que la expansión de la educación obligatoria puede desempeñar un papel significativo en la promoción de la igualdad (Kırdar et al. 2016; Miret, 2004; Wu y Marois, 2024), tanto en términos sociales como laborales (Mussida et al. 2019). Esta relación se justifica por la capacidad de la escolarización extendida para ampliar las oportunidades educativas disponibles para las mujeres, quienes históricamente han enfrentado mayores obstáculos de acceso al sistema educativo (Luo y Chen, 2018), y por su actuación como mecanismo compensador frente a normas y prácticas socioculturales que han restringido la participación femenina en determinados contextos, especialmente en entornos rurales o tradicionalistas (Erten y Keskin, 2019). Así, varios autores sostienen que esta política contribuye a reducir barreras estructurales y simbólicas, generando impactos positivos tanto en la inclusión social como en la participación de las mujeres en el mercado laboral (Kırdar et al., 2016;

Miret, 2004; Wu y Marois, 2024; Mussida et al., 2019).

No obstante, esta visión optimista debe matizarse a la luz de las evidencias que muestran cómo la expansión de la educación obligatoria no opera de forma neutra en términos de género, y puede incluso generar efectos no deseados o contradictorios. Por ejemplo, algunos trabajos han identificado que, lejos de cerrar las brechas, en ciertos contextos la extensión educativa puede reforzar desigualdades ya existentes, especialmente si no va acompañada de políticas activas de inclusión y acompañamiento (Mahmoud, 2019). En particular, se ha observado que las tasas de abandono escolar siguen siendo considerablemente más elevadas entre los varones, lo que plantea interrogantes sobre los efectos diferenciales de la obligatoriedad según el género (Casquero Tomás y Navarro Gómez, 2010). Esta tendencia sugiere que la permanencia en el sistema educativo no solo depende del acceso, sino también de las condiciones materiales, motivacionales y culturales que afectan de manera distinta a hombres y mujeres.

Eje territorial

En relación con el eje territorial, la evidencia recogida en la revisión es ambivalente. Algunos estudios sostienen que la expansión de la educación obligatoria ha acentuado las desigualdades entre zonas rurales y urbanas, así como entre distintas jurisdicciones, debido a la distribución desigual de recursos y a las limitaciones estructurales de los territorios más desfavorecidos (de Barbieri, 2011; Doherty y Male, 1966; Wu, 2010). En contraste, otros trabajos defienden que, cuando va acompañada de políticas de apoyo específicas, esta medida puede favorecer la equidad territorial y mejorar el acceso educativo en contextos rurales (Kırdar et al., 2016). Por lo demás algunos estudios relacionan ambas subcategorías al señalar que la ampliación de la educación obligatoria puede aumentar la desigualdad de género en la asistencia a clase en entornos rurales (Negură, 2020). Sin embargo, también se ha observado que, de manera aparentemente contradictoria, contribuye a reducir las disparidades educativas entre áreas geográficas, especialmente beneficiando a las mujeres en zonas rurales (Kırdar et al., 2016).

Influencias Ideológicas

La categoría de influencias ideológicas abarca diversos aspectos relacionados tanto con los ideales que sirven para justificar la ampliación de la educación obligatoria como con las transformaciones producidas en la mentalidad ciudadana. Los trabajos analizados sugieren que la extensión de la educación obligatoria se relaciona con el grado de progreso y modernización de la sociedad (Alcantara, 2019; Andrés y Esquivel, 2017; Rengifo Streeter, 2019) refuerza la construcción nacional (Andrés y Esquivel, 2017; Jones et al., 1998; Negură, 2020) y moldea la ciudadanía (Flach, 2009; Rama, 2004) aumentando su conocimiento político e ideológico en general (Braham, 1972) y el de la juventud en particular (Luo y Chen, 2018). Además, al enfatizar la importancia de la educación para una determinada sociedad (Diniz Júnior, 2020; Mancebo y Zorrilla, 2018), favorece el reconocimiento de la educación como derecho y conquista social (Acín, 2017; Cruz, 2017; Krawczyk, 2011; Oreja Cerruti, 2023; Ruiz et al, 2019; Ruiz y Scioscioli, 2018), contribuyendo al debate sobre la gratuidad y la naturaleza pública de la educación (Lamelas y Barbeito, 2024) y sirviendo como contrapunto al poder de iglesias, sectas y otras organizaciones privadas en ella (Andrés y Esquivel, 2017). A pesar de esto, algunos trabajos muestran la falta de consenso y de convencimiento sobre su verdadera necesidad (de Barbieri, 2011), así como su señalamiento como herramienta para la reproducción social (Wu, 2010).

Oportunidades sociales y laborales

Muchos de los artículos analizados abordan, parcial o totalmente, las oportunidades sociales y laborales que genera la ampliación de la educación obligatoria, considerándola una inversión estratégica para el desarrollo social, económico, político y humano (Diniz Júnior, 2020). Aunque la evidencia sobre su impacto en la expansión del capital humano es desigual (Casquero Tomás y Navarro Gómez, 2010; de Barbieri, 2011; Erten y Keskin, 2019; Wu y Marois, 2024), los estudios coinciden en que la extensión educativa reduce el riesgo de desempleo (Gray et al., 2021; Mussida et al., 2019),

mejora la inclusión social y laboral (Acín, 2017; Jones, et al., 1998; Juusola, 2023), también en adolescentes (Abiétar-López et al., 2017) , incrementa la productividad (Machin et al., 2012) y promueve la empleabilidad al favorecer la adaptación a las demandas del mercado (Hall, 2016; Murray, 1997; Paoletta, 2017; Wu, 2010) y mejorar la calificación de la fuerza de trabajo (Ruiz et al., 2019). Estos efectos, a su vez, impactan en la calidad de vida (Casquero Tomás y Navarro Gómez, 2010; Diniz Júnior, 2020), fomentan la movilidad social (Wu, 2010; Wu y Marois, 2024) —incluida la intergeneracional (Betthäuser, 2017; Rama, 2004)— y contribuyen tanto a aumentar los ingresos (Gray et al., 2021; Kirdar et al., 2016) como a reducir la desigualdad de estos (Mussida et al., 2019), especialmente en zonas rurales (Strawiński y Broniatowska, 2021). No obstante, sigue sin haber consenso sobre si la educación obligatoria disminuye el desempleo en contextos recesivos (Hall, 2016) o influye directamente en los resultados del mercado laboral (Mahmoud, 2019).

A pesar de estos efectos positivos, los artículos también advierten sobre posibles consecuencias negativas, como la falta de cambios significativos en la situación económica de los individuos afectados, el riesgo de inflación de credenciales sin mejoras laborales reales (Rauscher, 2015), la sobrecualificación (Jones, et al., 1998), el aumento del desempleo entre las personas más preparadas, la pérdida de experiencia laboral temprana (Erten y Keskin, 2019; Hall, 2016) y la desconexión entre la educación obligatoria y las necesidades económicas reales (Braham, 1972). Además, la imposibilidad de trabajar mientras se estudia (Juusola, 2023) puede reforzar las desigualdades socioeconómicas, perpetuando el impacto del estatus económico de las familias sobre las oportunidades de sus hijos (Wu, 2010).

Efectos internacionales

Algunos de los efectos que ponen en evidencia los artículos analizados tienen en la política y las relaciones internacionales su foco de atención. Así, algunos artículos señalan que la ampliación de la educación obligatoria, además de generar alianzas (Giudice y González, 2023) y hacer patentes las asimetrías entre naciones, pone en relación legislativa y geopolítica algunos países en

vías de desarrollo con Occidente y especialmente con Europa al ajustar sus legislaciones a las directrices de organizaciones internacionales (Diniz Júnior, 2020) y alinearse con políticas y objetivos educativos europeos (Braham, 1972; Casquero Tomás y Navarro Gómez, 2010).

Impacto en variables económicas

Un aspecto que destacan los trabajos analizados es el relativo al impacto que la expansión de la educación obligatoria tiene sobre las variables económicas de los países. Así, numerosos artículos sostienen que impulsa el desarrollo económico (Murtin y Viarengo, 2011; Rauscher, 2015; Wu, 2010) —a pesar de que algún trabajo afirme que no existe correlación estadística entre aumento de la educación obligatoria y crecimiento económico (Holmes, 2013)— favorece la modernización y la industrialización de la economía (Braham, 1972), impulsa la innovación (Rauscher, 2015) y promueve la creación de mejores empleos (Shavit y Westerbeek, 1998). Además, existe evidencia que apunta a que la extensión educativa tiene elevadas tasas de retorno de la inversión, especialmente en niveles educativos inferiores (Nitungkorn, 1988).

Recursos

Como es de suponer, el incremento de los años de escolarización obligatoria tiene un efecto relevante sobre los recursos tanto del sistema educativo como del país. No es de extrañar, en consecuencia, que haya una cantidad destacable de trabajos que tratan sobre los costes tanto individuales como colectivos de esta medida. Así, algunos de los artículos analizados afirman que expandir la educación obligatoria aumenta el coste marginal de la educación (Murtin y Viarengo, 2011), eleva los costes de oportunidad (Jones et al., 1998; Murray, 1997) e incrementa los costes de implementación (Erten y Keskin, 2019), por lo que algunos dudan de que sus costes elevados se vean justificados en virtud de sus resultados (Mancebo y Zorrilla, 2018). Otros, por el contrario, sostienen que supone un mayor aprovechamiento de los recursos

invertidos (Kırdar et al., 2016), aunque advierten de que puede enfatizar el reparto desigual de los recursos (Alcántara, 2019) y ampliar las deficiencias en recursos e infraestructuras (Braham, 1972; Nitungkorn, 1988). Además, existe el riesgo de que suponga un esfuerzo económico extra para las familias (Jones et al., 1998), al verse obligadas a contribuir a la viabilidad del sistema a través del cobro de matrículas y otras tarifas (Wu, 2010), aunque este efecto parece disminuir con el tiempo, probablemente a causa de las políticas de becas (Petrongolo, 1999). Por último, se advierte que puede abrir la puerta a la articulación público-privada de la educación y, en últimas, resultar ser una vía para la privatización encubierta de la educación (Diniz Júnior, 2020).

Experiencias y/o percepciones

Todo cambio en las estructuras sociales influye en la subjetividad de las personas que las conforman. Bajo el epígrafe de experiencias y percepciones, se recogen los diversos efectos personales asociados a la ampliación de la educación obligatoria en los artículos analizados. Entre ellos, destacan la sensación de autosuperación y proyección (Paoletta, 2017) en algunos individuos, así como la búsqueda de prácticas que refuercen la percepción de éxito en quienes obtienen un buen rendimiento académico (Casquero Tomás y Navarro Gómez, 2010). Asimismo, algunos estudios señalan que los adolescentes reconocen la importancia de continuar su formación para mejorar sus oportunidades laborales (Abiétar-López et al., 2017), aunque en ciertos casos desarrollan expectativas poco realistas sobre su futuro, impulsadas por el mayor tiempo de educación obligatoria (Jones et al., 1998). Más allá de estos, también se identifican experiencias negativas, como la fatiga y la falta de motivación, la sensación de irrelevancia, el menosprecio hacia otras opciones formativas (Murray, 1997) y el rechazo a la obligatoriedad (Paoletta, 2017), lo que puede reducir la percepción de bienestar al limitar la sensación de libertad (Kırdar et al., 2016). Finalmente, se destaca que la expansión de la educación obligatoria podría incrementar la sensación de alienación en la población rural (Negură, 2020).

Discusión y conclusiones

Los resultados expuestos evidencian la diversidad de concepciones en torno a la expansión de la educación obligatoria, así como la complejidad y la multiplicidad de factores con los que se encuentra entrelazada. Desde una perspectiva tanto histórica como contemporánea, este proceso aparece atravesado por tensiones persistentes entre los objetivos del proyecto estatal de construcción nacional y las condiciones socioeconómicas y culturales que median su puesta en práctica. En este sentido, aunque la escolarización se valora generalmente como un avance, sigue siendo un fenómeno ambivalente: para algunos representa una imposición disciplinaria, para otros un medio de acumulación de “capital humano” orientado a la productividad económica, y para otros más, una vía de acceso al saber que combate la ignorancia y la irracionalidad (Gimeno, 2000).

Este carácter ambivalente se manifiesta con especial claridad en el contraste entre las prioridades de los países que han alcanzado altos niveles de cobertura y aquellos que aún enfrentan dificultades para garantizar la universalidad real de su sistema educativo (Ruiz y Schoo, 2014). Mientras que en estos últimos la expansión de la educación obligatoria sigue ligada fundamentalmente a la ampliación del acceso, en los primeros los debates giran en torno a cuestiones como la extensión de la escolarización más allá de los niveles básicos, la calidad de la educación impartida y las desigualdades persistentes en términos de equidad y oportunidades (Pires y Brutton, 2007). Así, aunque las discusiones internacionales tienden a subrayar la necesidad de ampliar el período de obligatoriedad escolar (Akboga, 2015), en muchos países en desarrollo el énfasis sigue puesto en lograr que la educación primaria y secundaria sean efectivamente accesibles para toda la población, dado que de ello depende en gran medida la realización del derecho a la educación (Moreno Olmedilla, 2005).

No obstante, la preocupación por la cobertura representa solo una de las múltiples dimensiones implicadas en la expansión de la educación obligatoria a nivel mundial (Castro y Serra, 2020). Como se desprende de los artículos analizados, este fenómeno debe entenderse en relación con sus efectos en la estructura y organización del sistema educativo, en la

transformación de las expectativas sociales respecto a la formación de la ciudadanía, en la evolución del mercado laboral y en la reconfiguración de las trayectorias vitales de los individuos (Woodin et al. 2013). En este sentido, el análisis de las distintas implicaciones educativas, sociopolíticas, económicas y personales de la expansión de la educación obligatoria —implicaciones que constituye la pregunta y razón de ser de este trabajo— resulta fundamental para comprender los alcances y límites de esta transformación en contextos diversos. Por ello, a continuación se abordan con mayor detalle cada una de estas dimensiones, con el objetivo de ofrecer una visión integral de los desafíos y contradicciones que caracterizan este proceso.

Desde el punto de vista educativo, el análisis revela que la expansión de la educación obligatoria tiene efectos formativos innegables tanto en las personas como en la comunidad escolar. Estos efectos se traducen en mejoras en los conocimientos, habilidades, valores y comportamientos de los estudiantes (Miralles Romero y Castejón Costa, 2009). Sin embargo, las investigaciones muestran que estas mejoras no siempre se materializan, ya sea debido al abandono escolar, la baja cobertura, los malos resultados académicos u otros factores que limitan el impacto real de la escolarización. Por ello, más que centrarse exclusivamente en las políticas y legislaciones educativas, es fundamental reflexionar sobre la implementación efectiva de la obligatoriedad en los distintos escenarios escolares. Esto implica atender las necesidades de los estudiantes, ofrecer orientación y acompañamiento adecuados y garantizar que la escolarización obligatoria se traduzca en oportunidades educativas reales, en lugar de convertirse en una mera ampliación del sistema sin asegurar su efectividad. En este sentido, resulta imprescindible detenerse en las finalidades pedagógicas de los años en los que se extiende la educación obligatoria, preguntarse para qué y cómo se lleva a cabo este proceso, y garantizar que su expansión responda a criterios de calidad y equidad, más que la simple cobertura. Esto implica revisar los contenidos, métodos y estructuras escolares, evitando que la expansión se limite a mera retención escolar sin verdadera transformación pedagógica.

Desde el punto de vista de la dimensión política y social, no cabe duda que existe un vínculo estrecho entre la educación y la vida social y política de las personas (Dewey, 2004). La expansión educativa, además de transformar

el ámbito escolar, repercute en factores como la igualdad, la inclusión, la movilidad social, la calidad de vida y las diferencias de oportunidades según el género o el lugar de origen. Sin embargo, las investigaciones —tanto empíricas como teóricas e históricas— muestran que estos efectos no son uniformes ni lineales. De hecho, los estudios a menudo arrojan conclusiones contradictorias, incluso dentro de una misma población, lo que evidencia la complejidad del fenómeno y la dificultad de establecer afirmaciones categóricas sobre su impacto. Por ello, es fundamental atender a las particularidades de cada comunidad, evitando asumir que la educación genera efectos homogéneos en todos los contextos. Al mismo tiempo, es necesario reconocer que la educación, por sí sola, no garantiza el éxito social y político (Tarabini, 2020). Aunque sea un paso en buena dirección, la expansión de la educación obligatoria debe ir acompañada de políticas que fomenten la igualdad de oportunidades, la inserción laboral y el acceso a la cultura, entre otros aspectos. Solo a través de estrategias articuladas y coherentes es posible lograr una mejora real en la esfera socio-política de las personas.

Como se ha visto, la expansión de la educación obligatoria tiene un impacto significativo en la dimensión económica. Por un lado, contribuye al desarrollo y la modernización económica, principalmente a través de la mejora en la productividad de las personas, lo que las lleva a poder optar a mejores empleos y a reducir la desigualdad de ingresos. Por otro, implica un aumento considerable en los costos del sistema educativo (Rauscher, 2014), lo que genera debates sobre el retorno de la inversión y la eficiencia en el uso de los recursos disponibles, además de favorecer la articulación público-privada o la privatización encubierta de la educación (Ball y Youdell, 2007). A la luz de este doble efecto, parece claro que en términos económicos la expansión de la educación obligatoria debe ser estudiada cuidadosamente, considerando tanto sus beneficios económicos como sus costes y riesgos. La clave está en encontrar un equilibrio entre la inversión en educación, los resultados que esta genera y la sostenibilidad financiera del sistema, asegurando que el crecimiento de la escolarización se traduzca en mejoras reales en el bienestar de la sociedad y en el desarrollo económico a largo plazo.

Asimismo, no cabe duda de que la expansión de la educación obligatoria tiene un impacto notable en la dimensión personal. Estos efectos,

que derivan de cómo los sujetos perciben y experimentan su integración a un sistema educativo en expansión, resultan positivos para quienes ven dicho sistema como un reto a superar, una oportunidad para mejorar sus salidas laborales o un refuerzo del éxito escolar ya alcanzado (Gimeno, 2013). Esta perspectiva se destaca especialmente en los países en vías de desarrollo, donde persiste la fe en la educación como vía de progreso. Por el contrario, los efectos negativos también son destacables y tienen en la fatiga, la falta de motivación, la sensación de irrelevancia, o la alienación o el rechazo a la obligatoriedad sus notas más importantes. Estas experiencias coinciden con las críticas al sistema educativo que lo señalan como generador de relaciones alienantes, en las que se ejerce poder sobre los individuos en detrimento de su libertad y autonomía (Laval, 2004). Ambas perspectivas —la que valora positivamente la expansión educativa y la que subraya sus efectos adversos— reflejan el debate persistente sobre las finalidades de la escuela: ¿debe esta ser innovadora y adaptarse a las condiciones actuales, o más bien conservar ciertos principios para sostener una cultura común? (Quintana, 1988). Tal ambivalencia sugiere que toda política que tenga como objetivo la expansión educativa debe tener en consideración estos efectos de subjetividad, puesto que por muy loables que sean los objetivos económicos, sociopolíticos o formativos que se persigan, no puede olvidarse que en último término el éxito de dicha expansión recae sobre el sentido y el grado de aceptación de las personas afectadas por la medida (López, 2007).

De tal guisa, y como se acaba de ver, el análisis de los documentos revela que la expansión de la educación obligatoria es un fenómeno multidimensional cuya efectividad está estrechamente vinculada al contexto educativo, sociopolítico, económico y personal en el que se implementa. Por eso, aunque puede representar una oportunidad para garantizar el derecho a la educación, la expansión por sí sola no garantiza necesariamente una mejora en la calidad ni en la equidad educativa. Su impacto dependerá de cómo se implemente y utilice ese tiempo adicional, en el que pueden persistir e incluso agudizarse problemas estructurales como la desigualdad, la exclusión y el abandono escolar, especialmente cuando las condiciones pedagógicas y los recursos del sistema educativo no se adecuan a las necesidades de los estudiantes.

Por eso, para que la obligatoriedad educativa se traduzca en una verdadera herramienta de equidad es fundamental adoptar estrategias pedagógicas que respondan a la heterogeneidad de los estudiantes y maximicen sus potenciales formativos. La adaptación de los procesos pedagógicos, la generación de múltiples estrategias y la asignación diferenciada de los recursos son elementos clave para garantizar más apoyo a quienes parten de situaciones más desfavorables con el fin de alcanzar aprendizajes equivalentes (Alcantara, 2019). En consecuencia, la ampliación de la obligatoriedad educativa no debe concebirse como un fin en sí mismo, sino como un punto de partida para la construcción de sistemas educativos más inclusivos y equitativos. Lejos de suponer, *another brick in the wall* —según expresa la célebre metáfora de Pink Floyd—, la expansión de la educación obligatoria debe representar una oportunidad real de desarrollo para quien por ella, aunque sea de un modo diverso, transita.

Por último, y a pesar de la amplitud del análisis realizado, esta revisión presenta ciertas limitaciones importantes a tener en cuenta, vinculadas precisamente al tipo de estudios encontrados. En particular, no se profundiza en las especificidades contextuales de los distintos países, lo que puede limitar la comprensión de cómo factores históricos, culturales e institucionales inciden en la implementación y los resultados de la expansión educativa. Asimismo, y a causa de que no existe apenas bibliografía al respecto, las voces del profesorado y del alumnado están escasamente representadas, lo cual restringe el acceso a percepciones subjetivas relevantes. Además, aunque se reconocen desigualdades de tipo territorial y de género, no se adopta un enfoque interseccional que permita analizar otras variables significativas como la religión o el origen étnico. Finalmente, pese a que se menciona la tensión entre la financiación pública y privada, no se abordan en profundidad los mecanismos económicos y financieros que sustentan la sostenibilidad y el impacto de las políticas educativas a largo plazo. Sin embargo, estas limitaciones abren líneas de investigación futuras, como el estudio del efecto de la expansión de la obligatoriedad sobre las trayectorias y prácticas del profesorado, el análisis del papel de las tecnologías educativas en las políticas de expansión escolar, así como investigaciones longitudinales que evalúen los efectos de las reformas entre generaciones y contextos geográficos diversos,

que pueden enriquecer el debate académico, además de preguntarse por las finalidades pedagógicas del tiempo escolar, su sentido y la forma en la que se lleva a cabo en términos de calidad y equidad.

Referencias bibliográficas

- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A. A., Marhuenda-Fluixá, F. y Salvà-Mut, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002>
- Acín, A. (2017). Aspectos organizativos de la educación secundaria de adultos en Córdoba y en Cataluña: un análisis comparado. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 8(12), 102–118. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6570347.pdf>
- Akboga, S. (2015). *The expansion of compulsory education in Turkey: local and world culture dynamics*. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 46(5), 789–810. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1106306>
- Alcantara, W. R. (2019). Compulsory school and investment in public education: A historical perspective (São Paulo, 1874–1908). *História da Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/81785>
- Andrés, Y. P. y Esquivel, R. M. (2017). Educación escolar y masonería: krausismo y laicidad entre España y Costa Rica a finales del siglo XIX. *REHMLAC: Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña*, 9(1), 7. <http://dx.doi.org/10.15517/rehmlac.v9i1.28631>
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres. <https://www.ei-ie.org/es/item/25671:privatizacion-encubierta-en-la-educacion-publica>
- Bernal, A. y Martín, J. P. (2001). La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula abierta*, 77, 99–110
- Bethhäuser, B. (2017). Fostering Equality of Opportunity? Compulsory

- Schooling Reform and Social Mobility in Germany. *European Sociological Review*, 33(5), 633–644. <http://doi:10.1093/esr/jcx066>
- Braham, R. L. (1972). Education in Romania: A Decade of Change. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED065419.pdf>
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades investigativas en educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Carnevale, A. P., Smith, N. y Strohl, J. (2013). Recovery: Job growth and education requirements through 2020. [Recovery: Job Growth And Education Requirements Through 2020 | DG](#)
- Casquero Tomás, A. y Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación, extra 1*, 191–213. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1202>
- Castro, A., y Serra, M. F. (2020). Espacio escolar y utopía universalizadora: Definiciones, tensiones y preguntas en torno a lo espacial y la ampliación del derecho a la escolaridad. *Perfiles Educativos*, 43(171). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59383>
- Consejo Escolar de Estado. (2023). Informe 2023 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2021-2022. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:baf7ad89-bee7-4e72-b3f2-0237c217d6d7/i23cee-informe.pdf>
- Cruz, M. N. D. (2017). Early childhood education and extension of compulsory schooling: repercussions for the cultural development of the child. *Cad. CEDES*, 37(102), 259–276. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017173587>
- Dale, N. (12 de marzo de 2025). El Departamento de Educación despide a la mitad de su plantilla, la alternativa a la promesa de Trump de liquidar la agencia. *El País*. <https://elpais.com/us/2025-03-12/el-departamento-de-educacion-despide-a-la-mitad-de-su-plantilla-la-alternativa-a-la-promesa-de-trump-de-liquidar-la-agencia.html>
- da Silva, M. (2019). Expansion of compulsory schooling in Brazil: what happened to secondary education?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 274–291. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>

- De Barbieri, L. M. (2011). Educación y escuela en el año del bicentenario de Argentina historia reciente: Tucumán 1990/2010. *Atlantic Review Of Economics*, 1(1), 2. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3922056.pdf>
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Diniz Júnior, C. A. (2020). Obrigatoriedade e gratuidade da educação nos Estados Parte do Mercosul. *Revista Educação, Política Y Sociedad*, 5(2), 50–66. <https://doi.org/10.15366/reps2020.5.2.003>
- Djietror, B. B. K., Okai, E. y Kwapong, O. A. T. F. (2011). Promoting Inclusive Education in Ghana. *I-manager S Journal On School Educational Technology*, 6(3), 16–28. <https://doi.org/10.26634/jsch.6.3.1375>
- Doherty, E. M. y Male, G. A. (1966). Education in Spain (No. 44). US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053593.pdf>
- Egido, I. (2013). Presentación: la educación infantil en perspectiva europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 11–28.
- Erten, B. y Keskin, P. (2019). Compulsory schooling for whom? The role of gender, poverty, and religiosity. *Economics of Education Review*, 72, 187–203. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.06.001>
- Flach, S. D. F. (2009). The right to education and its relationship with the enlargement of schooling in Brazil. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17, 495–520. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000300006>
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- Gimeno, J. (2012). La educación obligatoria: Una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común. En José Gimeno, Rafael Feito, Philippe Perrenoud, y María Clemente (Comp.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (48–66). Morata.
- Gimeno, J. (2013). En busca del sentido de la educación. Morata.
- Giudice, J. y González, I. (2023). Educación superior en la región: heterogeneidades, desafíos y transformaciones. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 12(2), 188–210. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v12.n2.42052>

- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2018). Obligatoriness challenged: Who leaves whom? School's exclusion of young people in vulnerable conditions. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 162. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3194>
- Gondra, J. G. (2010). ¿ Gobierno de los otros? Expansión del tiempo escolar y obligatoriedad de la enseñanza en Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 58, 37–49. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3650005.pdf>
- Gray, D., Montagnoli, A. y Moro, M. (2021). Does education improve financial behaviors? Quasi-experimental evidence from Britain. *Journal of Economic Behavior y Organization*, 183, 481–507. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.01.002>
- Hall, C. (2016). Does more general education reduce the risk of future unemployment? Evidence from an expansion of vocational upper secondary education. *Economics of Education Review*, 52, 251–271. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.03.005>
- Holmes, C. (2013). Has the Expansion of Higher Education Led to Greater Economic Growth? *National Institute Economic Review*, 224(1), R29–R47. <https://doi.org/10.1177/002795011322400103>
- James, J. y Vujić, S. (2018). From High School to the High Chair: Education and Fertility Timing. *Economics of Education Review*, 69, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.12.002>
- Jones, G. W., Nagib, L., Sumono y Handayani, T. (1998). The expansion of high school education in poor regions: The case of East Nusa Tenggara, Indonesia. *Bulletin of Indonesian Economic Studies*, 34(3), 59–84. <https://doi.org/10.1080/00074919812331337420>
- Juusola, H. (2023). What do young people think about the extension of compulsory education?. *Educational Research*, 65(4), 478–495. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2263885>
- Kırdar, M. G., Dayıoğlu, M. y Koc, I. (2016). Does longer compulsory education equalize schooling by gender and rural/urban residence?. *The World Bank Economic Review*, 30(3), 549–579. <https://doi.org/10.1093/wber/lhv035>
- Krawczyk, N. (2011). Some contemporary challenges of secondary education in Brazil. *Cadernos de Pesquisa*, 41, 752–769. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>

- Lamelas, G. A. y Barbeito, I. G. (2024). A 140 años de la sanción de la Ley 1420: conmemorar, rememorar y recrear sentidos en el horizonte de lo común. *Anales de la Educación Común*, 5(1-2), 33–39. Recuperado de: <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/2192/3565>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós
- Lira, A. C. M. y Lara, A. M. de B. (2022). Nos rastros do discurso: A ampliação da obrigatoriedade de matrícula e a pré-escola como preparatória. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 17(4), 2833–2856. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.16594>
- Liwiński, J. (2020). The impact of compulsory schooling on Hourly Wage: evidence from the 1999 education reform in Poland. *Evaluation review*, 44(5-6), 437–470. <https://doi.org/10.1177/0193841X20987104>
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IPEE-UNESCO
- López, O. S. (2019). In the interest of the public good: Texas pre-kindergarten compulsory law. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(4), 356–360. <https://doi.org/10.1177/1463949119848452>
- Luo, Y. H. y Chen, K. H. (2018). Education expansion and its effects on gender gaps in educational attainment and political knowledge in Taiwan from 1992 to 2012. *International Journal of Educational Development*, 60, 88–99. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.014> [Get rights and content](#)
- Machin, S., Vujić, S. y Marie, O. (2012). Youth crime and education expansion. *German Economic Review*, 13(4), 366–384. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0475.2012.00576.x>
- Mahmoud A. A. (2019). Keeping Kids in School: The Long-Term Effects of Extending Compulsory Education. *Education Finance and Policy*, 14(2): 242–271. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00254
- Mancebo, M. E. y Zorrilla, J. P. (2018). “Del dicho al hecho hay un gran trecho”: Obstáculos para la expansión de la escolaridad media en Uruguay. *Education Policy Analysis Archives*, 26(161), 1–29. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3189>
- Marín, A. (22 de enero de 2024). Educación obligatoria hasta los 18: ventajas e inconvenientes de su implantación. *Huffingtonpost*. <https://www>

huffingtonpost.es/sociedad/educacion-obligatoria-18-ventajas-e-inconvenientes-implantacion.html

- Merino, R. (2005). De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa. *Revista de Educación*, 336, 475-503. Recuperado de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:70c71491-ee12-4bb9-93e2-50f10a14e814/re33625-pdf.pdf>
- Meschi, E. y Scervini, F. (2014). Expansion of schooling and educational inequality in Europe: the educational Kuznets curve revisited. *Oxford Economic Papers*, 66, 660–680. <https://doi.org/10.1093/oenp/gpt036>
- Miralles Romero, M.J. y Castejón Costa, J.L. (2009). Los efectos de la escuela en los contextos educativos y sus aplicaciones metodológicas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 507–514. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832322056.pdf>
- Miret, P. (2004). ¿Qué relación tiene el aumento en los años de escolaridad no obligatoria en la emancipación de los jóvenes en Cataluña durante la segunda mitad del siglo XX?. *Papers de demografia*, 249. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/worpaper/2004/220519/papersdemografia_a2004n249.pdf
- Misuraca, M. R., Szilak, S., Barrera, K. A. y Ghelfi, F. D. (2022). La Jornada extendida en la educación secundaria bonaerense. Condiciones y necesidades. *Revista Del IICE*, (52). <https://doi.org/10.34096/iice.n52.10908>
- Moreno Olmedilla, J. M. (2005). Secondary Education in Afghanistan: a portray of post-conflict education reconstruction. *Revista española de educación comparada*, 11, 381–406. Recuperado de: <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7415>
- Murray, Å. (1997). Young people without an upper secondary education in Sweden. Their home background, school and labour market experiences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(2), 93–125. <https://doi.org/10.1080/0031383970410201>
- Murtin, F. y Viarengo, M. (2011). The expansion and convergence of compulsory schooling in Western Europe, 1950–2000. *Economica*, 78(311), 501–522. DOI: [10.1111/j.1468-0335.2009.00840.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.2009.00840.x)
- Mussida, C., Sciulli, D. y Signorelli, M. (2019). Secondary school dropout and work outcomes in ten developing countries. *Journal of Policy Modeling*, 41(4), 547–567. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2018.06.005>

- Negură, P. (2020). Compulsory primary education and state building in rural Bessarabia (1918–1940). *Journal of Romanian Studies*, 2(1), 35–58. <https://doi.org/10.25162/jgo-2022-0010>
- Ní Bhrolcháin, M. y Beaujouan, É. (2012). Fertility postponement is largely due to rising educational enrolment. *Population Studies*, 66(3), 311–327. <https://doi.org/10.1080/00324728.2012.697569>
- Nitungkorn, S. (1988). The problems of secondary education expansion in Thailand. *Japanese Journal of Southeast Asian Studies*, 26(1), 24–41. Recuperado de: <https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/56311/1/KJ00000131420.pdf>
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década*, 24(44), 109–131. Recuperado de: <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/54167>
- OECD (2012), Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OECD (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators, *OECD Publishing*, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- Oreja Cerruti, M. (2023). Las trayectorias como principio estructurante de las políticas para la escuela secundaria en Argentina: un análisis crítico de las orientaciones gubernamentales. *Revista Argonautas*, 13(20), 38–54. Recuperado de: <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/499/434>
- Paglayan, A. S. (2022). Education or indoctrination? The violent origins of public school systems in an era of state-building. *American Political Science Review*, 116(4), 1242–1257. <https://doi.org/10.1017/S0003055422000247>
- Paoletta, H. (2017). ¿Es obligatoria la educación secundaria para los jóvenes y adultos?: sentidos acerca de la obligatoriedad escolar presente en Centros Educativos de Nivel Secundario. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), 1–26. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2017-141406>
- Petrongolo, B. (1999). ¿Incentiva el paro juvenil la escolarización secundaria?. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, (43), 10–37. Recuperado de: <https://2013.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/176>.

[pdf](#)

- Pires, J. y Brutten Baldi, E. M. (2007). La enseñanza media y la enseñanza técnica en el contexto de la reforma de la educación básica brasileña. Problemas y perspectivas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 139–164. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003208.pdf>
- Quintana, J.M. (1988). Teoría de la educación. *Concepción antinómica de la educación*. Dykinson.
- Rama, G. W. (2004). La evolución de la educación secundaria en Uruguay. REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). <https://doi.org/10.15366/reice2004.2.1.001>
- Rauscher, E. (2014). Hidden gains: Effects of early U.S. Compulsory schooling laws on attendance and attainment by social background. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 501–518. <https://doi.org.sire.ub.edu/10.3102/0162373714527787>
- Rauscher, E. (2015). Educational expansion and occupational change: US compulsory schooling laws and the occupational structure 1850–1930. *Social Forces*, 93(4), 1397–1422. Recuperado de: <https://muse.jhu.edu/article/581906>.
- Rengifo Streeter, F. (2019). La crisis educativa chilena. Escolarización y política social, 1930-1960. *Revista de historia social y de las mentalidades*, 23(1), 138–170. <https://doi.org/10.35588/rhsm.v23i1.3536>
- Ruiz, G. R. y Scioscioli, S. (2018). El derecho a la educación: dificultades en las definiciones normativas y de contenido en la legislación argentina. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 114, 105–129. doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/redc114.04>
- Ruiz, G., Scioscioli, S. y Rodríguez, M. L. (2019). La educación secundaria en cinco países de América del Sur: definiciones normativas y alcances empíricos desde la perspectiva del derecho a la educación. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(4), 101–116. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.14521>
- Ruiz, M. C. y Schoo, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 71–98. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.003>
- Sevilla, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España.

- Hespérides: Anuario de investigaciones*, 15, 625–640.
- Shavit, Y. y Westerbeek, K. (1998). Educational stratification in Italy: Reforms, expansion, and equality of opportunity. *European Sociological Review* 14(1), 33–47. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/1814/71346>
- Silva, M. (2018). The school geography in the context of high school's reform: an analysis to besides the place. *Geosaberes*, 10(20), 1–10. <https://doi.org/10.26895/geosaberes.v10i20.687>
- Strawiński, P. y Broniatowska, P. (2021). The impact of prolonging compulsory general education on the labour market. *Educational Studies*, 50(4), 413–433. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1957670>
- Tabak, H. y Çalık, T. (2020). Evaluation of an educational reform in the context of equal opportunities in Turkey: Policy recommendations with evidence from PISA. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 321–334. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.685893>
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children. [los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atras.pdf](https://www.savethechildren.org/es/publicaciones/los-principios-de-un-sistema-educativo-que-no-deje-a-nadie-atras.pdf)
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 13(2), 145–155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27–46. <https://doi.org/10.34096/riice.n33.1099>
- Valdés, M.T. (2022). Horizontal inequality in the transition to upper secondary education in Spain. *Papers*, 107 (2), 1–26. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2968>
- Verger, A., Altinyelken, H. K. y Novelli, M. (Eds.). (2018). *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies*. Bloomsbury Publishing. <https://hdl.handle.net/11245/1.390439>
- Woodin, T., McCulloch, G. y Cowan, S. (2013). Raising the participation age in historical perspective: policy learning from the past? *British Educational Research Journal*, 39(4), 635–653. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/24464787>
- Wu, J. y Marois, G. (2024). Education Policies and Intergenerational Educa-

tional Mobility in China: New Evidence for the 1986–95 Birth Cohort. *Popul Res Policy Rev* 43. <https://doi.org/10.1007/s11113-024-09887-2>

Wu, X. (2010). Economic transition, school expansion and educational inequality in China, 1990–2000. *Research in Social Stratification and mobility*, 28(1), 91–108. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.003>

Investigación sobre políticas de ampliación de la educación obligatoria: revisión sistemática (2015-2024)

Policy research on the expansion of compulsory education: a systematic review (2015-2024)

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-720>

Carmen Álvarez-Álvarez

<https://orcid.org/0000-0002-8160-2286>

Universidad de Cantabria

Edwin José Triana-Teherán

<https://orcid.org/0000-0002-4928-285X>

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen:

Los diferentes países del mundo se plantean realizar cambios en las políticas de educación obligatoria para ampliar los años de escolarización básica por los beneficios que producen para los ciudadanos, el avance de las sociedades y la economía. Sin embargo, estos procesos de cambio conllevan numerosos desafíos y tienen considerables repercusiones que deben considerarse. En este artículo se realiza una revisión sistemática de la literatura científica publicada durante el periodo de 2015 a 2024. Los artículos se localizaron a través de dos bases de datos (WOS y Scopus) y dos herramientas de inteligencia artificial (Consensus y Perplexity). Tras realizar un proceso de filtraje se trabajó con un total de veintidós artículos válidos que abordan la ampliación de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Se exploran los desafíos, las implicaciones, los beneficios y otros impactos negativos. Los resultados muestran la gran complejidad inherente de las políticas de ampliación de la educación obligatoria y focalizan en aspectos de interés que todos los estados deben sopesar sopesadamente: la inversión en infraestructura, la formación y contratación de profesorado, el coste de oportunidad, la necesaria actualización curricular, y la conveniencia

de planificar y coordinar intencionadamente todos los esfuerzos para aminorar la carga de presión que sufrirá el sistema escolar. La revisión realizada pone de relieve que la ampliación de la educación obligatoria beneficia muy especialmente al alumnado más vulnerable: las niñas y las adolescentes, los estudiantes de zonas rurales y las clases sociales más bajas. No obstante, la ampliación de la escolarización obligatoria no es sinónimo automático de calidad y equidad, haciendo visible también la necesidad de medidas que aborden ambas cuestiones decididamente, ya que los sistemas educativos son plurales, desiguales y tienen deficiencias para atender a la diversidad y ofrecer alternativas a las personas que desean trabajar y abandonar el sistema educativo.

Palabras clave: educación obligatoria; política educativa; acceso a la educación; reforma educativa; equidad.

Abstract:

Countries worldwide are considering changes to compulsory education policies to extend the duration of basic schooling due to its benefits for individuals, societal progress, and economic development. However, such reforms involve significant challenges and far-reaching implications that must be carefully addressed. This study presents a systematic review of scientific literature published between 2015 and 2024. The articles were identified through two academic databases (WOS and Scopus) and two artificial intelligence tools (Consensus and Perplexity). After a rigorous filtering process, a total of 22 relevant articles focusing on the extension of pre-primary, primary, and secondary education stages were analyzed. This review explores the challenges, implications, benefits, and potential negative impacts of such reforms. The findings highlight the inherent complexity of policies aimed at expanding compulsory education. Key considerations include investment in infrastructure, teacher training and recruitment, opportunity costs, curriculum updates, and the importance of deliberate planning and coordination to mitigate the pressures on the education system. Notably, the review emphasizes that extending compulsory education particularly benefits vulnerable groups, including girls and adolescent girls, students from rural areas, and individuals from lower socioeconomic backgrounds. Nevertheless, the expansion of compulsory schooling does not automatically guarantee quality or equity. The study underscores the need for targeted measures to address these issues, given that education systems are diverse, unequal, and often inadequately equipped to accommodate diversity or provide alternatives for individuals who wish to leave formal education to pursue work opportunities.

Key words: compulsory education; educational policy; access to education; educational reform; equity.

Introducción

La obligatoriedad de la educación es un componente esencial en el desarrollo de los sistemas educativos modernos, ya que asegura un acceso más equitativo al conocimiento y promueve beneficios tanto individuales como sociales (Baltagi et al., 2019; Gluz et al, 2018; Grenet, 2013). Aumentar el tiempo de educación obligatoria tiene un impacto significativo en la reducción de desigualdades educativas, especialmente entre los grupos más vulnerables (Osorio, 2019), tanto cuando se amplía la Educación Infantil (Correa, 2011; Mesomo y Souza, 2019), en la Educación Primaria (Maeda et al., 2024) como en la Educación Secundaria (Afonso y Aubyn, 2006).

Además, es importante señalar que el impacto de las políticas educativas no es homogéneo, ya que puede variar considerablemente en función del contexto social, económico, cultural e institucional en el que se implementan (Lewis y Nguyen, 2020). En este sentido, Besche-Truthe (2022) ha propuesto una clasificación comparativa de los países según la duración de la educación obligatoria, estableciendo ocho grupos diferenciados. El análisis realizado por el autor revela que no existe un patrón geográfico claro en dicha distribución, lo que evidencia la influencia de factores políticos y estructurales específicos de cada país. En este marco, España se sitúa entre los países que presentan una educación obligatoria prolongada, incluyendo la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, y con una tendencia expansiva hacia etapas posteriores como la Educación Secundaria Postobligatoria y la Educación Superior. Este grupo, integrado por 35 países, se caracteriza en su mayoría por contar con altos niveles de desarrollo humano, según el Índice de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (United Nations Development Programme, 2025), lo que sugiere una correlación entre la inversión sostenida en educación y el grado de desarrollo socioeconómico.

Las decisiones relacionadas con la ampliación de la educación obligatoria son inherentemente complejas debido a que impactan diversos aspectos del tejido social y educativo (Correa, 2011; Mesomo y Souza, 2019; Gluz et al, 2018; Osorio, 2019). En primer lugar, el alumnado es el grupo más directamente afectado y beneficiado, ya que se busca prolongar

su permanencia en el sistema educativo para garantizar competencias básicas y prepararlos mejor para su futura inserción laboral (Besche-Truthe, 2022; Brunello et al., 2009). Sin embargo, estas políticas deben considerar las desigualdades preexistentes que podrían dificultar la permanencia de estudiantes vulnerables, como los provenientes de familias con recursos limitados o de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Bernstein, 1971; Gluz et al, 2018).

Por tanto, es importante no solo brindar oportunidades para asistir, sino también hacer que los estudiantes se sientan cómodos e incluidos en el sistema educativo (Maeda et al., 2024). En todo caso, prolongar la educación obligatoria tiende a reducir las brechas educativas al ofrecer mayores oportunidades a los grupos más desfavorecidos, lo que genera una sociedad más equitativa (OECD, 2012; Osorio, 2019). No obstante, si la expansión de la educación se extiende a una edad en la que las habilidades básicas ya están establecidas (creando una post-secundaria obligatoria), la educación adicional puede ser menos efectiva (Tominey, 2010).

En cuanto al profesorado, una ampliación de la educación obligatoria suele implicar mayores demandas para los docentes, quienes deben adaptarse a un alumnado más diverso y con necesidades de aprendizaje más heterogéneas (Correa, 2011). Esto subraya la importancia de invertir en formación docente continua, en recursos pedagógicos que faciliten una educación inclusiva, en políticas de apoyo al profesorado, ya que su preparación es esencial para lograr una implementación exitosa y en medidas financieras (Correa, 2011; UNESCO, 2019). Además, dadas las exigencias y los cambios normativos y curriculares que se suceden continuamente en España es posible destacar la tensión que esta medida podría producir en una parte del profesorado, concretamente en el cuerpo de profesorado de Secundaria (Sanz Ponce et al., 2023).

Los cambios también afectan, y mucho, al tejido empresarial, ya que un aumento en la edad mínima de escolarización puede alterar la disponibilidad de jóvenes trabajadores, especialmente en sectores que tradicionalmente dependen de mano de obra juvenil, implicando reajustes entre el mercado laboral y el sistema escolar (Grenet, 2013). Sin embargo, estas políticas pueden beneficiar a las empresas a largo plazo al proporcionarles personal

mejor cualificado para las demandas del mercado actual. Como argumenta el modelo de capital humano, incrementar los años de educación obligatoria mejora la productividad laboral y contribuye al crecimiento económico general (Harmon, 2017). En el mercado laboral y la economía, se ha observado que, al aumentar los años de escolarización obligatoria, se observa un impacto positivo en la empleabilidad y los ingresos a largo plazo, particularmente entre aquellos con menor nivel de formación inicial (Brunello et al., 2009). Por ejemplo, estudios sobre reformas en el Reino Unido y otros países europeos han mostrado que los años adicionales de educación mejoran las habilidades básicas necesarias en sectores laborales, lo que contribuye a una mayor movilidad económica y reducción de las desigualdades salariales. Estudios comparativos han encontrado que sistemas educativos que optimizan eficientemente sus recursos para obtener el máximo beneficio de estas políticas, como Finlandia y los Países Bajos, logran altos niveles de rendimiento académico y equidad con menores costos relativos, mientras que otros países enfrentan desafíos para maximizar el retorno de estas políticas (Afonso y Aubyn, 2006).

Reformas como la implementada en Suecia durante el siglo XX, que introdujo una escuela comprensiva de nueve años, ayudaron a reducir las barreras de clase al ofrecer oportunidades educativas más equitativas. Sin embargo, estas políticas también enfrentaron oposición, especialmente de quienes defendían la selección temprana por niveles académicos, lo que destaca la complejidad de equilibrar las demandas sociales y políticas (Erikson y Jonsson, 1996). En el contexto español, Viñao (2004) y Escolano (2010) indican que la ampliación de la escolaridad obligatoria ha desempeñado un papel esencial en la modernización del sistema educativo y la promoción de la equidad social.

Asimismo, resulta fundamental subrayar que los beneficios trascienden el ámbito individual y repercuten positivamente en el conjunto de la sociedad. Una ciudadanía con mayores niveles educativos tiende a involucrarse con mayor compromiso en la vida cívica y política, ejerciendo sus derechos y deberes de manera informada y crítica. Este incremento en la participación democrática contribuye al fortalecimiento de las instituciones, a la consolidación de una cultura política más inclusiva y deliberativa, y a la

creación de una sociedad más cohesionada y equitativa. En consecuencia, se genera un entorno social más estable y resiliente frente a los desafíos contemporáneos, como las desigualdades, la polarización o la exclusión (UNESCO, 2019). De este modo, ampliar la escolarización es un pilar esencial para el progreso y la sostenibilidad de las democracias modernas.

En conjunto, estas políticas representan una herramienta magnífica para promover la cohesión social y el desarrollo económico, aunque requieren ajustes específicos para maximizar su impacto en diferentes contextos europeos. Es importante, necesario y relevante que estas decisiones estén basadas en evidencias sólidas fruto de la investigación. Para ello, los cambios normativos se deben fundamentar en información rigurosa y relevante, lo que promueve decisiones más transparentes, eficaces y alineadas con los intereses públicos (Imlig y Ruoss, 2015).

En este artículo se presenta una revisión sistemática de las publicaciones realizadas en la Web of Science y Scopus en los últimos diez años. La realización de una revisión sistemática de las políticas de ampliación de la educación obligatoria es esencial porque estas afectan directamente a diversas áreas, como la reducción de desigualdades educativas, la mejora de la salud, el desarrollo de competencias laborales y el crecimiento económico a largo plazo (Baltagi et al., 2019). Sin embargo, su éxito depende de factores contextuales, como las condiciones socioeconómicas, la infraestructura educativa y los sistemas de apoyo para estudiantes vulnerables (Correa, 2011; Mesomo y Souza, 2019; Osorio, 2019). Una revisión sistemática permite identificar buenas prácticas, evaluar los resultados en diferentes regiones y ajustar las estrategias a las necesidades locales. Además, proporciona una base de evidencia sólida que informa a los responsables de la toma de decisiones, reduciendo la aplicación de medidas ineficaces o contraproducentes (OECD, 2012; UNESCO, 2019).

Método

El objetivo general de este estudio es realizar un análisis exhaustivo de los artículos científicos publicados sobre las políticas de ampliación de la

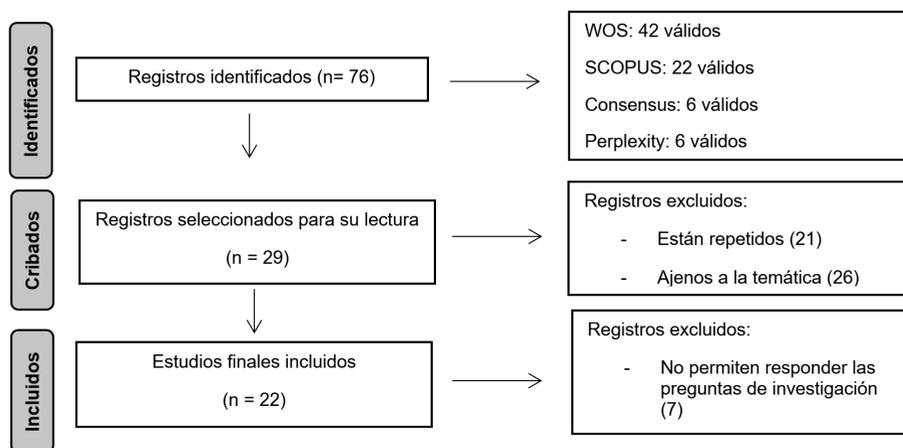
educación obligatoria publicadas en la última década. Este propósito no solo busca recopilar y sintetizar el conocimiento generado en este ámbito, sino también desarrollar un diagnóstico actual que permita comprender de manera integral las variables más relevantes destacadas por estudios previos: (1) los desafíos que enfrentan los países, (2) las implicaciones de los cambios, (3) los beneficios logrados y (4) otros impactos negativos observados.

Para ello, se han realizado búsquedas en dos bases de datos relevantes: la Web of Science (WOS) y Scopus, por su relevancia internacional. El método seguido, en línea con los planteamientos PRISMA (Page et al., 2021), se inició con el diseño de una ecuación de búsqueda común a ambas bases de datos, buscando en el campo “título”: (extension OR expansion OR lengthening OR prolongation OR increase OR enhancement OR widening OR broadening OR augmentation OR advancement) AND (compulsory OR mandatory OR required OR obligatory OR attendance OR basic) AND (school OR education). Se identificaron 64 artículos, 42 en WOS y 22 en Scopus.

Para completar la búsqueda se recurrió a dos herramientas de inteligencia artificial que están cobrando importancia en el ámbito científico: consensus y perplexity, elevando los registros identificados a 76. Se facilitó la ecuación de búsqueda y se pidió que identificaran artículos en ambas bases de datos, siendo posible localizar 12 artículos diferentes más que no habían revelado las búsquedas en WOS y Scopus y se ajustaban al tema (6 en Consensus y 6 en Perplexity). El prompt empleado fue: “Eres investigador en educación y quieres recuperar artículos científicos publicados entre 2015 y 2024. La ecuación de búsqueda es: (extension OR expansion OR lengthening OR prolongation OR increase OR enhancement OR widening OR broadening OR augmentation OR advancement) AND (compulsory OR mandatory OR required OR obligatory OR attendance OR basic) AND (school OR education)”.

Al revisar el título, palabras clave y resumen se desestimaron 47, porque: estaban duplicados (21) o estaban ajenos a la temática (26). Finalmente 29 artículos superaron la fase de cribado. Se eliminaron 7 artículos que no permitían responder a las preguntas de investigación. Los artículos incluidos en el estudio fueron 22 artículos. Este proceso de trabajo se recoge en el diagrama de flujo siguiente (ver Figura 1).

Figura I. Diagrama de flujo: Se identificaron 76 textos (42 en WOS, 22 en Scopus, 6 en Consensus y 6 en Perplexity). En el cribado se excluyeron 21 repetidos y 26 ajenos a la temática, quedando 29 artículos para ser leídos. En la lectura se excluyeron 7 que no respondían las preguntas de investigación, incluyéndose finalmente 22 estudios.



Fuente: Elaboración propia

Las variables objeto de estudio se han estructurado en torno a cuatro categorías principales que permiten un análisis detallado y exhaustivo. En primer lugar, se examinan los desafíos asociados a las políticas analizadas, los cuales incluyen los principales retos, dificultades y barreras identificados en diversos estudios. En segundo lugar, se analizan las repercusiones derivadas de dichas políticas, destacando los cambios necesarios en los ámbitos práctico, teórico y estratégico que los países deben abordar para garantizar la expansión de la educación obligatoria. En tercer lugar, se consideran los beneficios obtenidos, entendidos como las oportunidades, ventajas y logros alcanzados por los países gracias a la implementación de estas políticas. Por último, se abordan los otros impactos generados, una categoría que engloba efectos adicionales, tanto positivos como negativos, que no se limitan exclusivamente a los beneficios esperados, pero que resultan relevantes. Esta clasificación permite un análisis integral de las variables estudiadas, lo cual proporciona una visión equilibrada y crítica de las políticas examinadas.

Se accede a todos los artículos seleccionados en formato de texto completo, lo que permitió un análisis exhaustivo y detallado de cada uno de ellos. A partir de los 22 artículos incluidos en el estudio, se extrajo información relevante relacionada con cuatro variables clave previamente definidas. Con esta información, se construyó una tabla-matriz de gran complejidad que sirvió como herramienta central para el análisis. Esta tabla-matriz organizó los datos de manera sistemática, lo que facilita el tratamiento cualitativo de la información. La categorización implicó desarrollar sucesivas fases de codificación, agrupación temática y revisión para garantizar la consistencia de los resultados obtenidos.

Resultados

Los 22 artículos analizados abordan la ampliación de la escolarización obligatoria en diferentes etapas y contextos. El foco, fijado en temáticas muy variadas, analiza cambios significativos en la ampliación del tiempo de escolarización. En la siguiente tabla, organizada por etapas educativas y orden alfabético de autoría, se presenta una síntesis de los artículos (ver Tabla I).

Tabla I. Se sintetiza los 22 estudios analizados, indicando autores y fecha de publicación, países, índice de desarrollo humano, etapas educativas, cambios en políticas educativas y foco del artículo.

Autores y fecha	Países	Índice de desarrollo humano	Etapas educativas	Cambios en las políticas educativas	Foco del artículo
da Cruz, 2017	Brasil	Alto	Infantil	Extender la educación obligatoria a 9 años, entre Infantil y Primaria	Articulación entre la Educación Infantil y Primaria
Akboga, 2016	Turquía	Muy alto	Primaria	Ampliación de la educación Primaria de 5 a 8 años.	Cambio de un sistema educativo amplio en manos religiosas a un sistema secular “moderno”
Bamidele et al., 2024	Nigeria	Medio	Primaria	Programa de Educación Básica Universal	Analizar el abandono escolar

Dursun y Cesur, 2016	Turquía	Muy alto	Primaria	Escolaridad obligatoria de 5 a 8 años	Repercusión de la educación obligatoria en la esperanza y la felicidad
Elsayed, 2019	Egipto	Alto	Primaria	Ampliación de la Educación Primaria de 5 a 6 años	Reforma educativa de la Educación Primaria
Fischer et al., 2020	Suecia	Muy alto	Primaria	Ampliación de la Educación Primaria mediante una reforma	Reforma educativa de la Educación Primaria
Gulesci et al., 2020	Turquía	Muy alto	Primaria	Ampliación de la Educación Primaria de 5 a 8 años.	Efecto de la escolarización obligatoria en el rechazo a la violencia doméstica.
Kunt Šimunović, 2024	Turquía	Muy alto	Primaria	Aumento en la escolarización obligatoria de 5 a 8 años	Impacto del aumento de la escolarización obligatoria en la paciencia
Kırdar et al., 2018	Turquía	Muy alto	Primaria	Escolaridad obligatoria de 5 a 8 años	Incremento de la edad de escolarización
Valente, 2019	Tanzania	Medio	Primaria	Eliminación de las tasas de matrícula	Impacto de la eliminación de las tasas de matrícula
Avendano et al., 2020	Gran Bretaña	Muy alto	Secundaria	Reforma de la Edad de Abandono Escolar Obligatorio	Aumentar la edad mínima para dejar la escuela a los 16 años
Brilli y Tonello, 2018	Italia	Muy alto	Secundaria	Aumentar un año la educación obligatoria (de 14 a 15)	Delitos desarrollados por adolescentes
da Silva, 2019	Brasil	Alto	Secundaria	Aumento de la duración de la educación básica	Acceso a la educación básica
Erten y Keskin, 2019	Turquía	Muy alto	Secundaria	Ampliar la educación de 8 a 12 años	Ampliar la educación a 12 años
Iñigo y Río, 2016	Argentina	Muy alto	Secundaria	Ampliación de la Educación Secundaria	Universalización de la lectura y escritura
Juusola, 2023	Finlandia	Muy alto	Secundaria	Ampliación de la Educación Secundaria hasta los 18 años	Pensamiento de los estudiantes sobre la ampliación de la educación obligatoria
Oppong-Nkrumah et al., 2019	Burkina Faso, Colombia, Malawi	Bajo, alto y bajo	Secundaria	Escolarización entre los 12 y 17 años	Comparación de la Educación básica en tres países de ingresos bajos
Rauscher, 2016	Estados Unidos	Muy alto	Secundaria	Leyes de escolaridad obligatoria (1850-1930)	Movilidad escolar
Rauscher, 2015	Estados Unidos	Muy alto	Secundaria	Leyes de escolaridad obligatoria (1850-1930)	Movilidad escolar

Rolleston y Iyer, 2019	Vietnam	Alto	Secundaria	Matriculación en décimo grado (secundaria superior)	Factores que influyen en la matriculación
Valero-Gil y Valero, 2022	México	Alto	Secundaria	Escolarización entre los 12 y 14 años	Aumento de la asistencia escolar
Peng y Wang, 2024	China	Alto	Secundaria	Reforma de la Educación Obligatoria y Gratuita	Impacto de la educación obligatoria gratuita en las zonas rurales de China

Fuente: Elaboración propia

Como se puede ver en la Tabla I, uno de los artículos se enmarca en la Educación Infantil, nueve en la Educación Primaria y doce en la Educación Secundaria. Todos ellos han sido publicados entre 2015 y 2024. Por países, hay gran variedad, aunque 6 se han desarrollado en Turquía. Dado que puede tener interés para la comprensión del lector el nivel de desarrollo de los países participantes se ha indicado en la columna Índice de Desarrollo Humano (IDH) su pertenencia en la clasificación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (United Nations Development Programme, 2025). En el estudio se cuenta con 13 países con IDH muy alto, 7 países con IDH alto, 2 con IDH medio y 2 con IDH bajo. Mayoritariamente, los estudios analizados responden a un IDH muy alto o alto (20), como es la situación actual de España. Solo dos estudios se alejan del perfil mayoritario: el realizado en Burkina Faso, Colombia, Malawi, con un nivel bajo, alto y bajo respectivamente (Oppong-Nkrumah et al., 2019) y otro realizado en Nigeria (Bamidele et al., 2024) y Tanzania, con un nivel medio (Valente, 2019).

Para dar cuenta de los resultados de este estudio se han organizado en cuatro ejes principales que permiten una comprensión integral de los hallazgos, siguiendo las cuatro categorías previamente enunciadas: (1) los desafíos, que abarcan las principales dificultades y barreras enfrentadas en el proceso analizado; (2) las implicaciones, destacando las consecuencias prácticas, teóricas y estratégicas derivadas de dichos desafíos; (3) los beneficios, que reflejan las oportunidades y ventajas asociadas con las prácticas o decisiones estudiadas; y (4) otros impactos, incorporando efectos colaterales negativos, que no se enmarcan estrictamente en las categorías anteriores pero que son relevantes para la comprensión global de los resultados. Dado que los artículos revisados abordan el crecimiento de la Educación Infantil, Primaria

y Secundaria se mostrarán los resultados organizados por ejes y por etapas.

Desafíos

Los desafíos que muestran los artículos revisados tienen que ver con limitaciones estructurales, resistencias sociales y problemas de puesta en marcha que se han identificado en diferentes contextos de los diferentes países. Conocerlos puede ayudar a planificar mejor un proceso de cambio.

En la etapa de Educación Infantil, el único artículo que la aborda plantea tres desafíos (da Cruz, 2017): (1) Las inversiones en Educación Infantil en Brasil son insuficientes. (2) Es necesario mejorar la calidad de las escuelas de Educación Infantil. (3) Se debe tratar de evitar la segmentación educativa entre etapas.

En la etapa de Educación Primaria, los nueve estudios revisados plantean numerosos desafíos, ordenados por frecuencia, de mayor a menor:

- Inversión: (1) en crear y mejorar la infraestructura; (2) en construir o mejorar las instalaciones escolares; (3) para los salarios del profesorado (Bamidele et al., 2024; Elsayed, 2019; Fischer et al., 2020; Gulesci et al., 2020; Kırdar et al., 2018; Kunt Šimunović, 2024; Valente, 2019). Disponibilidad y/o formación de profesorado (Bamidele et al., 2024; Elsayed, 2019; Kırdar et al., 2018; Kunt Šimunović, 2024).
- Transporte en áreas rurales, establecimiento de internados y consolidación de escuelas rurales (Gulesci et al., 2020; Kunt Šimunović, 2024).
- Crear materiales didácticos para ser empleados en la enseñanza en los nuevos cursos que se vayan a implementar (Bamidele et al., 2024).
- Fomentar la participación de las familias y tener en cuenta las barreras socio-económicas que impiden que se involucren en el proceso educativo de los niños y niñas (Bamidele et al., 2024).
- Resistencias culturales al aumento del tiempo dedicado a la escolarización de los niños o jóvenes (Kırdar et al., 2018).
- Reducción del tiempo de Educación Secundaria al ampliar el dedicado a la Educación Primaria (Akboga, 2016).
- Aumento de la proporción de alumnado por docente (Valente, 2019).

- Tensiones en la oferta formativa por parte de escuelas religiosas y laicas (Akboga, 2016).
- Los padres deciden cuándo empiezan a ir a la escuela Primaria sus hijos, lo que resulta laxo (Dursun y Cesur, 2016).
- Un rápido aumento de la matrícula en muchos países en vías de desarrollo podría empeorar la calidad de la enseñanza (Valente, 2019).
- En la etapa de Educación Secundaria, los doce estudios revisados plantean variados desafíos, algunos de los cuales son similares a los recogidos anteriormente para la Educación Primaria. Estos, se ordenan según su frecuencia de aparición en los estudios, desde los más mencionados hasta los menos.
- Inversión significativa en infraestructura, profesorado y recursos pedagógicos (da Silva, 2019; Erten y Keskin, 2019; Oppong-Nkrumah et al., 2019; Peng y Wang, 2024); Rolleston y Iyer, 2019; Valero-Gil y Valero, 2022).
- Coste de oportunidad. Para el alumnado de bajo rendimiento (académico), la decisión de continuar un año más en la escolaridad formal puede significar perder oportunidades laborales inmediatas (Avendano et al., 2020; Erten y Keskin, 2019; Juusola, 2023; Valero-Gil y Valero, 2022).
- Malestar en el alumnado de bajo rendimiento que desea dejar la Secundaria y trabajar (Avendano et al., 2020; Brillí y Tonello, 2018; Juusola, 2023).
- Pobreza y falta de oportunidades económicas que generan resistencias porque las familias de bajos ingresos requieren que todos los miembros para poder subsistir (Oppong-Nkrumah et al., 2019; Valero-Gil y Valero, 2022; Peng y Wang, 2024).
- Tomar medidas de seguridad en los centros educativos para prevenir la violencia y el acoso escolar (Brillí y Tonello, 2018).
- Aumento de la matrícula (Brillí y Tonello, 2018).
- Altos índices de abandono y exclusión educativa (da Silva, 2019).
- Segmentación entre formación general propedéutica y formación técnica y profesional, que refleja las diferentes trayectorias educativas y laborales disponibles (da Silva, 2019).

- Currículum desactualizado (da Silva, 2019).
- Segmentación educativa en diferentes etapas muy marcadas (Iñigo y Río, 2016).
- Dificultad para tomarse un año de descanso (Juusola, 2023).
- Lograr una educación gratuita (Oppong-Nkrumah et al., 2019).
- Existencia de trabajo infantil previo a la edad legal para trabajar (Oppong-Nkrumah et al., 2019).
- Las élites que buscan mantener su ventaja educativa y social en la educación realizando apuestas que las mantengan en una posición de privilegio (Rauscher, 2015, 2016).
- Gasto asumido por el Estado favorece asistencia de más estudiantes (Rolleston y Iyer, 2019).
- Acceso restringido por una selección basada en exámenes (Rolleston y Iyer, 2019).
- Desigualdades regionales que exacerban la brecha educativa entre áreas con mayor y menor capacidad financiera (Peng y Wang, 2024).
- Migraciones dificultan el seguimiento escolar (Peng y Wang, 2024).

Implicaciones

Asumir un proceso de cambio en el tiempo de escolarización supone, lógicamente implicaciones variadas, como realizar reformas, transformaciones pedagógicas y ajustes normativos. Conocer las implicaciones que tiene este cambio puede ayudar a visualizar la viabilidad del aumento de la escolarización de los niños y jóvenes de un país.

En la etapa de Educación Infantil, el único artículo que lo aborda plantea una implicación a tener en cuenta: no se debe convertir la Educación Infantil únicamente en una etapa preparatoria para la Primaria. Esto significa que no debe centrarse solo en el aprendizaje de la lectura y la escritura, pues esto perjudica los juegos y las interacciones adecuadas para la edad (da Cruz, 2017).

En la etapa de Educación Primaria, los nueve estudios revisados plantean numerosas implicaciones al aumentar el tiempo de escolarización

básico, tales como:

- Se requiere profesorado ampliamente preparado para impartir docencia en niveles más altos (Bamidele et al., 2024; Elsayed, 2019; Valente, 2019).
- Es necesaria una revisión de los curriculums y planes de estudios (Elsayed, 2019; Fischer et al., 2020).
- Es importante contar con una financiación adecuada para cubrir los gastos. La falta de financiación puede socavar los beneficios potenciales de aumentar el acceso a la educación (Valente, 2019).
- Se restringe la libertad de elegir una vocación a edades más tempranas (Akboga, 2016).
- La educación debe responder a las necesidades del mercado laboral (Bamidele et al., 2024).
- Ampliar la escolarización debe enmarcarse en una estrategia más amplia de mejora de la calidad que aborde las disparidades de los resultados educativos (Fischer et al., 2020).
- Se debe tener presente al alumnado que tiene mayor probabilidad de ser excluido del sistema educativo para darle los apoyos adicionales que requiera (Valente, 2019).
- Si la calidad de la educación es baja, se desincentiva estudiar la Educación Secundaria (Elsayed, 2019).
- La ampliación de la escolarización de los niños puede tener impactos positivos y negativos en las actitudes de sus familiares hacia la educación (Gulesci et al., 2020).
- Tener en cuenta tanto la cultura mundial como la cultura local y comprender la compleja interacción que tienen ambas en un proceso de reforma (Akboga, 2016).
- Puede implicar el cierre de escuelas secundarias y centros de diferentes tipologías (centros religiosos, por ejemplo) (Akboga, 2016).
- Las personas más pacientes elijen ampliar sus estudios. Sin embargo, un aumento en la edad de escolarización no garantiza automáticamente un aumento en la paciencia (Kunt Šimunović, 2024).

- Cambio socio-cultural: una mayor educación puede modificar las preferencias y aspiraciones de las mujeres, lo que lleva a un retraso en la edad de contraer matrimonio y la maternidad (Kirdar et al., 2018).
- Es necesario hacer un seguimiento y evaluación continua del proceso de cambio educativo (Valente, 2019).

En la etapa de Educación Secundaria, los doce estudios revisados plantean implicaciones variadas, algunas de ellas coinciden con las halladas anteriormente para la Educación Primaria.

- Demanda de más calidad educativa en todos los centros para lograr las capacidades deseables en la población. No obstante, a medida que se aumenta la escolarización, se incrementan las diferencias en la calidad de la misma (da Silva, 2019; Iñigo y Río, 2016; Rauscher, 2015, 2016).
- Necesidad de ofrecer rutas alternativas al alumnado de bajo rendimiento que desea trabajar o trabaja porque lo necesita (Avendano et al., 2020; Oppong-Nkrumah et al., 2019; Valero-Gil y Valero, 2022).
- Se requiere una preparación del sistema educativo, una revisión de las políticas, la coordinación entre diferentes niveles de gobierno y la movilización de recursos financieros para asegurar la sostenibilidad del sistema. Esto incluye, tener tiempo suficiente para disponer de profesorado (Brilli y Tonello, 2018; da Silva, 2019; Peng y Wang, 2024).
- Aumentar la escolaridad en la etapa Secundaria implica una reafirmación del derecho a la educación, un aumento de la tasa de acceso al sistema educativo y mayor capacidad para incluir a sectores sociales más vulnerables (da Silva, 2019).
- En la Educación Secundaria se puede reducir la tasa de delincuencia de los jóvenes de 14 años en un 11,5% (Brilli y Tonello, 2018).
- Puede darse un desajuste entre la oferta y la demanda en el mercado laboral (Erten y Keskin, 2019).
- Las calificaciones influyen en la visión del futuro: presión para tener éxito en los estudios (Juusola, 2023).
- La equidad debe implicar que estudiar la secundaria no conlleve

costos adicionales (Juusola, 2023).

- Se debe dar un acceso por un sistema de méritos a los centros para actuar con justicia en la asignación de plazas (Rolleston y Iyer, 2019).

Beneficios

Los artículos revisados hacen referencia a numerosos beneficios en la ampliación del tiempo de escolarización en los contextos de los diferentes países objeto de análisis. En síntesis, se pueden plantear las siguientes.

En la etapa de Educación Infantil, el artículo analizado plantea como beneficio en la ampliación de la escolarización el aumento de la oportunidad de acceso a la educación de la población 0-6 años (da Cruz, 2017).

En la etapa de Educación Primaria, los nueve estudios revisados presentan seis beneficios de ampliar el tiempo de escolarización en esta etapa relacionados con el mayor acceso a la educación de la población y mejoras en conocimientos, habilidades y competencias.

- Aumento de oportunidades educativas para las mujeres. Esto conduce a un retraso en la edad de contraer matrimonio y la maternidad. Esto también genera mejoras en la salud materna e infantil, la educación de los hijos y el bienestar general (Kırdar et al., 2018). La escolarización primaria prolongada incrementa significativamente la felicidad y el empoderamiento de las mujeres jóvenes (Dursun y Cesur, 2016) y una escolarización obligatoria más alta reduce en 12 puntos porcentuales la probabilidad de considerar justificable la violencia doméstica, lo que representa una disminución del 43 por ciento (Gulesci et al., 2020).
- Se promueve la igualdad de oportunidades para la niñez de contextos rurales y de comunidades más desfavorecidas, además de reducir el trabajo infantil (Akboğa, 2016; Bamidele et al., 2024; Elsayed, 2019). De esta forma se logra un empoderamiento individual y social, mayor acceso a la educación y reducir desigualdades (Valente, 2019).
- Reducción de la pobreza y mejora de la salud (Bamidele et al., 2024; Elsayed, 2019).

- Mejor preparación para la Educación Secundaria, la Educación Superior y para el trabajo, lo cual requiere de un buen desarrollo de habilidades básicas (Elsayed, 2019; Fischer et al., 2020).
- Mayor acceso a la educación laica y valores universales como la democracia y los derechos humanos (Akboga, 2016).
- Una mayor escolarización puede contribuir a un cambio cultural que valore más la planificación y el futuro. Al aumentar la edad de escolarización, se puede ayudar a las personas a tomar decisiones más racionales, planificar para el futuro y resistir la gratificación inmediata (Kunt Šimunović, 2024).

En la etapa de Educación Secundaria, los doce estudios revisados recogen cinco grandes beneficios, con una amplia coincidencia entre todos ellos.

- Aumento del nivel educativo de chicos y chicas: mayor proporción de estudiantes superan la Secundaria y menor abandono (Avendano et al., 2020; da Silva, 2019; Erten y Keskin, 2019; Juusola, 2023; Peng y Wang, 2024; Rauscher, 2016; Valero-Gil y Valero, 2022).
- Mejoras en la formación que faciliten acceso al mercado laboral (Avendano et al., 2020; Brill y Tonello, 2018; da Silva, 2019; Iñigo y Río, 2016; Rauscher, 2016; Rolleston y Iyer, 2019; Peng y Wang, 2024) y la universidad (Juusola, 2023).
- Se previene la marginación, se mejoran los niveles de salud y se disminuyen los delitos (Brill y Tonello, 2018; Juusola, 2023; Valero-Gil y Valero, 2022; Peng y Wang, 2024).
- Las personas jóvenes cuentan con más tiempo para decidir sobre el futuro (Juusola, 2023) y se convierten en ciudadanos más críticos y académicamente competentes (da Silva, 2019; Rauscher, 2015; Peng y Wang, 2024).
- Se disminuye el trabajo infantil, la trata de infantes, y la pobreza y, se favorece una mayor educación de las niñas (Oppong-Nkrumah et al., 2019; Valero-Gil y Valero, 2022; Peng y Wang, 2024).

Otros impactos

Los artículos revisados también mencionan otros impactos no tan positivos para Primaria y Secundaria que conviene considerar en un proceso de cambio en el tiempo de escolarización de la niñez y la juventud.

En la etapa de Educación Primaria, los nueve estudios revisados plantean ocho aspectos negativos que se deben considerar.

- No toda la educación será de calidad, dadas las disparidades intrínsecas de los sistemas educativos (Bamidele et al., 2024; Elsayed, 2019; Fischer et al., 2020; Valente, 2019).
- Coste de oportunidad: pérdida de ingresos debido a que un miembro de la familia no trabaja (Akboga, 2016; Elsayed, 2019; Fischer et al., 2020; Valente, 2019).
- Gran coste económico para los países (Bamidele et al., 2024; Kırdar et al., 2018).
- Aumento de costes para las familias (material escolar, transporte o uniformes) (Elsayed, 2019; Fischer et al., 2020).
- Saturación o presión ejercida sobre todos los recursos (humanos, económicos e intangibles) de los sistemas educativos (Bamidele et al., 2024; Kırdar et al., 2018).
- En los países donde la religión juega un papel importante en la educación, incluso en la educación pública, puede producirse una polarización social entre sectores (laico) y religioso. Esto puede producir manifestaciones y debate sobre el papel de la religión en la educación (Akboga, 2016).
- Aumenta la alfabetización y escolaridad de los niños en comparación con las niñas. Se genera un aumento de la brecha de género (Elsayed, 2019).
- Una vez que las mujeres abandonan la escuela, las tasas de matrimonio y fertilidad aumentan, lo que sugiere que la educación por sí sola no es suficiente para cambiar las normas culturales profundamente arraigadas (Kırdar et al., 2018).

En la etapa de Educación Secundaria, los 12 estudios revisados identifican diversos impactos negativos, algunos de ellos coincidentes con

los hallados para la Educación Primaria.

- Coste de oportunidad: las familias pierden la posibilidad de que un miembro más contribuya al ingreso económico a través del trabajo (Valero-Gil y Valero, 2022; Erten y Keskin, 2019; Iñigo y Río, 2016; Oppong-Nkrumah et al., 2019; Peng y Wang, 2024).
- Presión sobre el sistema educativo: un aumento repentino en la demanda de educación puede generar presión sobre la infraestructura y los recursos disponibles, lo cual afecta a la calidad educativa (da Silva, 2019; Erten y Keskin, 2019; Peng y Wang, 2024).
- No toda la educación será de calidad, debido a las disparidades intrínsecas de los diferentes sistemas educativos (da Silva, 2019; Erten y Keskin, 2019; Oppong-Nkrumah et al., 2019).
- Dificultad para atender a la diversidad por parte del profesorado (da Silva, 2019; Juusola, 2023).
- Empeora la salud mental de los estudiantes de bajo rendimiento que quieren trabajar (Avendano et al., 2020).
- Aumentan los delitos en el contexto escolar (aunque disminuyen fuera de los centros) (Brilli y Tonello, 2018).
- Se incrementa el número de alumnado por docente, dado el aumento de la afluencia de estudiantes, especialmente en las escuelas de formación profesional (Brilli y Tonello, 2018).
- Si el sistema educativo no logra responder a las necesidades e intereses de los jóvenes, la obligatoriedad escolar puede generar un aumento del abandono escolar (da Silva, 2019).
- Presión por el éxito en el alumnado (Juusola, 2023).
- Posible inflación de credenciales a nivel social (Rauscher, 2016).
- El costo y la selección basada en exámenes puede exacerbar las desigualdades existentes y, limitar el acceso a la educación para el alumnado de bajos recursos (Rolleston y Iyer, 2019).
- Desajuste entre oferta y demanda: si el mercado laboral no ofrece suficientes oportunidades para personas con mayor nivel educativo, puede provocar frustración y desempleo (Peng y Wang, 2024).

Discusión y conclusiones

Los resultados expuestos reflejan que la ampliación de la educación obligatoria en todos los niveles educativos, no solo abarca el sistema escolar, sino que también tiene efectos en la economía, las políticas públicas, los derechos de la infancia/juventud, las peculiaridades de las familias y el mercado de trabajo, lo que refuerza la complejidad inherente de estas decisiones (Afonso y Aubyn, 2006; Correa, 2011; Maeda et al., 2024; Mesomo y Souza, 2019).

Los veintidós artículos analizados permiten identificar desafíos, implicaciones, beneficios y otros impactos en las políticas de ampliación de la escolarización obligatoria. En todos los estudios analizados se observa que la ampliación de la educación obligatoria facilita un mayor acceso a la educación, brindando más opciones para formarse, aumentar los conocimientos y competencias y tener más oportunidades en el mercado laboral, lo que coincide con los trabajos previamente consultados (Baltagi et al., 2019; Gluz et al, 2018; Grenet, 2013; OECD, 2012; Osorio, 2019).

Sin embargo, con esta revisión sistemática de literatura se ha podido corroborar que la ampliación de la educación obligatoria beneficia de forma particular a las niñas y las adolescentes (Dursun y Cesur, 2016; Gulesci et al., 2020; New et al., 2021; Kırdar et al., 2018), las personas del medio rural (Gulesci et al., 2020; Kunt Šimunović, 2024) y más vulnerables (Akboga, 2016; Bamidele et al., 2024; Elsayed, 2019). Asimismo, se ha visto que la escolarización obligatoria tiene efectos indirectos en la salud, la convivencia, la disminución del trabajo infantil y la reducción de la pobreza (Oppong-Nkrumah et al., 2019; Valero-Gil y Valero, 2022; Peng y Wang, 2024).

No obstante, la ampliación de la escolaridad, aunque busca promover la igualdad social, tiene un coste de oportunidad para los estudiantes de clases sociales más bajas y sus familias ya que los estudiantes renuncian a ingresos potenciales o experiencias laborales al permanecer en la escuela (Lewis y Nguyen, 2020). Esto puede producir abandono o resistencias a estas políticas (Akboga, 2016; Elsayed, 2019; Fischer et al., 2020; Valente, 2019). Asimismo, trae consigo un gran coste para los países, al tratar de que sea gratuita, o para las familias, en caso de que no se ofrezca con gratuidad total (Bamidele et al., 2024; Correa, 2011; Kırdar et al., 2018; Mesomo y Souza,

2019; Osorio, 2019).

Los sistemas educativos requieren una gran coordinación de diferentes niveles de gobierno, así como realizar grandes inversiones en infraestructuras, instalaciones y recursos, formación inicial y permanente del profesorado, y ampliación de las contrataciones de docentes, entre otros aspectos (Brilli y Tonello, 2018; da Silva, 2019; Peng y Wang, 2024). También es necesaria una revisión y actualización de los currículums y planes de estudios. Todo ello produce una gran presión sobre el sistema educativo de los países (Bamidele et al., 2024; da Silva, 2019; Erten y Keskin, 2019; Kırdar et al., 2018; Peng y Wang, 2024).

Por otro lado, la investigación previa ha puesto de relieve que la ampliación de la escolarización obligatoria no es sinónimo automático de calidad y equidad. Es necesario adoptar medidas aborden ambas cuestiones en paralelo, ya que los sistemas educativos son plurales, desiguales y tienen deficiencias para atender a la diversidad y ofrecer alternativas a las personas que no desean una escolarización larga sin prepararse para el desarrollo de un trabajo en el mercado laboral (Correa, 2011; UNESCO, 2019). Además, es fundamental tener en cuenta que a medida que aumenta la escolarización se abren brechas de calidad en la misma (da Silva, 2019; Iñigo y Río, 2016; Rauscher, 2015, 2016).

Los estudios analizados se centran principalmente en aspectos económicos, como el impacto en los salarios y la productividad. No obstante, esta visión limitada no aborda completamente la trascendencia de tales políticas. Es necesario integrar una perspectiva más humanista y pedagógica que tenga en cuenta otros aspectos como el desarrollo personal y social que facilite un análisis total del impacto (Harmon, 2017).

Conforme a lo previsto, en general, los artículos analizados presentan una visión compleja de la ampliación de la educación obligatoria, mostrando tanto sus beneficios como sus implicaciones y desafíos para cualquier país que se plantee analizar un cambio en la política de educación básica (Correa, 2011; Mesomo y Souza, 2019; Gluz et al, 2018; Osorio, 2019).

España en estos momentos cuenta con una educación obligatoria larga y en expansión (Besche-Truthe, 2022), al igual que otros 34 países, de modo que debe plantearse si es oportuno ampliar su escolarización básica

considerando todos los beneficios e inconvenientes que evidencia esta revisión: las posibilidades de los contextos locales, la inversión, la equidad, la calidad de la educación, el mercado de trabajo y el desarrollo integral de los estudiantes, entre otros. Una ampliación de la edad de escolarización obligatoria en España podría generar un incremento en la demanda de matrículas y recursos, lo que requeriría una inversión significativa en infraestructura y personal docente. Asimismo, el profesorado se enfrentaría al reto de gestionar un alumnado más heterogéneo y menos motivado. Esto precisaría que el estado proporcione mayores recursos y oportunidades de desarrollo profesional para prevenir un posible aumento en las tasas de abandono escolar (OECD, 2012).

En cuanto a las limitaciones del estudio, destaca la heterogeneidad en la duración de la educación obligatoria de los contextos analizados, dificultando la comparación directa de resultados, y el uso de la inteligencia artificial, que, si bien amplía el alcance de la revisión, puede afectar la precisión en la selección de artículos. Se recomienda profundizar en estudios comparativos que revisen el impacto de la ampliación de la educación obligatoria en diferentes contextos y analicen sus efectos en la equidad y calidad educativa de los grupos más vulnerables. En futuras revisiones sistemáticas, se recomienda considerar otras categorías de análisis, como la perspectiva de las familias, la accesibilidad o etapas concretas, como la Educación Infantil (infra investigada en el ámbito de la ampliación de estudios), así como futuros estudios basados en otras publicaciones que no sean únicamente artículos, tales como informes y normativas.

Todo cambio busca alcanzar beneficios, pero supone desafíos e impactos de diferentes tipos. Cada país debe evaluar cuidadosamente estas implicaciones para determinar si puede afrontarlas. Esto significa considerar las múltiples aristas del proceso de cambio y asegurar una implementación exitosa de la reforma.

Referencias bibliográficas

- Afonso, A., & Aubyn, M. (2006). Cross-country efficiency of secondary education provision: A semi-parametric analysis with non-discretionary inputs. *Economic Modelling*, 23(3), 476–491. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2006.02.003>
- Akboga, S. (2016). The expansion of compulsory education in Turkey: local and world culture dynamics. *Compare*, 46(5), 789–810. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1106306>
- Avendano, M., de Coulon, A., & Nafilyan, V. (2020). Does longer compulsory schooling affect mental health? Evidence from a British reform. *Journal of Public Economics*, 183, 104137. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104137>
- Baltagi, B. H., Flores-Lagunes, A., & Karatas, H. M. (2019). The effect of education on health: Evidence from the 1997 compulsory schooling reform in Turkey. *Regional Science and Urban Economics*, 77, 205–221. <https://doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2019.05.001>
- Bamidele, J. A., Weinoh, O., Aminat, A. R. A., & Zakari, M. (2024). Universal Basic Education (UBE) programme and school dropout syndrome in Northern States-Nigeria. *JPM - Journal of Perspectives in Management*, 8, 1–17. <https://doi.org/10.51359/2594-8040.2024.262973>
- Bernstein, B. (1971). A critique of the concept of compensatory education. In *Class, codes and control. Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language* (pp. 147–168). Routledge & Kegan Paul.
- Besche-Truthe, F. (2022). The Global Trajectories of Compulsory Education: Clustering Sequences of Policy Development. In *Global Pathways to Education* (pp. 65–96). https://doi.org/10.1007/978-3-030-78885-8_3
- Brilli, Y., & Tonello, M. (2018). Does increasing compulsory education decrease or displace adolescent crime? New evidence from administrative and victimization data. *CESifo Economic Studies*, 64(1), 15–49. <https://doi.org/10.1093/cesifo/ifx027>
- Brunello, G., Fort, M., & Weber, G. (2009). Changes in compulsory schooling, education and the distribution of wages in Europe. *Economic Journal*, 119(536), 516–539. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2008.02244.x>

- Correa, B. C. (2011). Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 105–120. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100007>
- da Cruz, M. N. (2017). Educação infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: Implicações para o desenvolvimento cultural da criança. *Cadernos CEDES*, 37(102), 259–276. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622017173587>
- da Silva, M. R. (2019). Expansion of compulsory schooling in Brazil: What happened to secondary education? *Ensaio*, 28(107), 274–291. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>
- Dursun, B., & Cesur, R. (2016). Transforming lives: the impact of compulsory schooling on hope and happiness. *Journal of Population Economics*, 29(3), 911–956. <https://doi.org/10.1007/s00148-016-0592-1>
- Elsayed, M. A. A. (2019). Keeping Kids in School: The Long-Term Effects of Extending Compulsory Education. *Education Finance and Policy*, 14(2), 242–272. https://doi.org/https://doi.org/10.1162/edfp_a_00254
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Westview Press.
- Erten, B., & Keskin, P. (2019). Compulsory schooling for whom? The role of gender, poverty, and religiosity. *Economics of Education Review*, 72(June), 187–203. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.06.001>
- Escolano, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 43-64. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111961>
- Fischer, M., Karlsson, M., Nilsson, T., & Schwarz, N. (2020). The Long-Term Effects of Long Terms - Compulsory Schooling Reforms in Sweden. *Journal of the European Economic Association*, 18(6). <https://doi.org/10.1093/jeea/jvz071>
- Gluz, N., Oliveira, D. A., y Rodriguez, C. (2018). Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar: Alcances, Deudas y Desafíos en la Materialización del Derecho a la Educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(155). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3788>
- Grenet, J. (2013). Is Extending Compulsory Schooling Alone Enough to Raise Earnings? Evidence from French and British Compulsory Schooling Laws. *The Scandinavian Journal of Economics*, 115(1), 176–210. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2012.01739.x>

- Gulesci, S., Gulesci, S., Meyersson, E., & Trommlerová, S. K. (2020). The Effect of Compulsory Schooling Expansion on Mothers' Attitudes Toward Domestic Violence in Turkey. *World Bank Economic Review*, 34(2), 464–484. <https://doi.org/10.1093/wber/lhy021>
- Harmon, C. (2017). How effective is compulsory schooling as a policy instrument? *IZA World of Labor. Evidence-based policy making*. (348), 1–10. <https://doi.org/10.15185/izawol.348>
- Imlig, F., & Ruoss, T. (2015). Evidence as source of power in school reforms: the quest for the extension of compulsory education in Zurich. *Paedagogica Historica*, 51, 64–71. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997753>
- Iñigo, L., & Río, V. (2016). Extensión de la escolaridad y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: el papel de la universalización de la lectura y escritura. *Universitas Humanística*, 83(83). <https://doi.org/10.11144/javeriana.uh83.eeoc>
- Juusola, H. (2023). What do young people think about the extension of compulsory education? *Educational Research*, 65(4), 478–495. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2263885>
- New, S. C., Schurer, S. & Sulzmaier, D. (2021). Gender differences in the life-cycle benefits of compulsory schooling policies. *European Economic Review*, 141, 103986. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.103910>
- Kırdar, M. G., Dayıoğlu, M., & Koç, İ. (2018). The effects of compulsory-schooling laws on teenage marriage and births in Turkey. *Journal of Human Capital*, 12(4), 640–668. <https://doi.org/10.1086/700076>
- Kunt Šimunović, P. (2024). Education increases patience: Evidence from a change in a compulsory schooling law. *Economics and Human Biology*, 53(March). <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2024.101375>
- Lewis, B. D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Assessing the causal impact of compulsory schooling policy in Indonesia. *International Journal of Educational Research*, 104, 101693. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101693>
- Maeda, N., Someya, M., & Hatada, S. (2024). Prevention of School Attendance Problems in Japan: A Macro-Level Perspective on Avoidance Behaviour. *Journal of Psychology & Behavior Research*, 6(2), p69. <https://doi.org/10.22158/jpbr.v6n2p77>

- Mesomo, A. C. & Souza, L. (2019). Obrigatoriedade de matrícula na pré-escola: análise do ponto de vista das famílias. *Linhas Críticas*, 25, 1–19. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.26433>
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Oppong-Nkrumah, O., Kaufman, J. S., Heymann, J., Frank, J., & Nandi, A. (2019). The impact of increasing the minimum legal age for work on school attendance in low- and middle-income countries. *SSM - Population Health*, 8, 100426. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2019.100426>
- Osorio, L. (2019). Política de ampliación de la jornada escolar y algunas de sus implicaciones. *Educación y Humanismo*, 21(36), 194–209. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3149>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peng, W., & Wang, Y. (2024). Weathering the Storm: How do Free Compulsory Education and Early-life Shocks Shape Long-Term Education Attainment? *Peking University Research Repository (PKU)*. <https://econ.pku.edu.cn/docs/2024-06/20240619161431651594.pdf>
- Rauscher, E. (2015). Educational expansion and occupational change: US compulsory schooling laws and the occupational structure 1850-1930. *Social Forces*, 93(4), 1397–1422. <https://doi.org/10.1093/sf/sou127>
- Rauscher, E. (2016). Does educational equality increase mobility? Exploiting nineteenth-century U.S. compulsory schooling laws. *American Journal of Sociology*, 121(6), 1697–1761. <https://doi.org/10.1086/685443>
- Rolleston, C., & Iyer, P. (2019). Beyond the basics: Access and equity in the expansion of post-compulsory schooling in Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 66(September 2018), 223–233. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.09.002>
- Sanz Ponce, J. R., Giménez Beut, J. A., García Grau, P., y López Luján, E. (2023). Dificultades de enseñanza. Un análisis de las percepciones de

- los estudiantes del Máster del Profesorado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 27(3), 197–218. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.28005>
- Tominey, E. (2010). The Timing of Parental Income and Child Outcomes: The Role of Permanent and Transitory Shocks. *Centre for the Economics of Education*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1690063>
- UNESCO. (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Migración, desplazamiento y educación. Construyendo puentes, no muros*. Ediciones Unesco. <https://doi.org/10.54676/IWWM5074>
- United Nations Development Programme (2025). *Human development. Report 2025. A matter of choice: people and possibilities in the age of AI*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2025reporten.pdf>
- Valente, C. (2019). Primary education expansion and quality of schooling. *Economics of Education Review*, 73(June 2018), 101913. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101913>
- Valero-Gil, J., & Valero, M. (2022). Why has there been a fall in child labour and an increase in school attendance in Mexico? *Development Policy Review*, 40(6). <https://doi.org/10.1111/dpr.12611>
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons.

La contrarreforma educativa: ¿revisión crítica o huida hacia atrás?

Education counter-reform: critical review or backtracking?

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-721>

Paula Sánchez Gil

<https://orcid.org/0000-0003-4530-4625>

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

La irrupción de la innovación educativa en España como estrategia para reformar el ámbito educativo ha generado una respuesta ambigua: mientras algunos la apoyan, otros, especialmente docentes, familias e instituciones, han mostrado desconfianza. Las críticas surgen debido a los resultados académicos de pruebas estandarizadas, el alto abandono escolar, los problemas de disciplina en las aulas y la pérdida de algunas funciones tradicionales de las instituciones educativas. Estas reacciones han impulsado la formación de agrupaciones que cuestionan el rumbo de la educación bajo los estándares impuestos por la normativa vigente y la reforma innovadora. Uno de los aspectos clave en el debate es la obligatoriedad de la escolarización hasta determinadas edades, un componente central de las legislaciones progresistas.

El objetivo de este trabajo es analizar los discursos de las agrupaciones institucionalizadas en España de docentes, familias y estudiantes que cuestionan el actual modelo de escolarización obligatoria. Para ello, se examinarán sus documentos y discursos publicados en sus plataformas oficiales. El resultado de este análisis permite identificar puntos en común entre estas agrupaciones, así como señalar sus principales argumentos y vías de debate respecto a la obligatoriedad escolar. El trabajo concluye proporcionando un perfil detallado de estas organizaciones y de sus reclamos, y contribuyendo a comprender las

críticas y propuestas en torno a la reforma ejecutada a la luz innovación educativa y al ámbito concreto de la escolarización obligatoria en España.

Palabras clave: innovación, educación, enseñanza obligatoria, organización, reforma.

Abstract

The emergence of educational innovation in Spain as a strategy for educational reform has generated an ambiguous response: while some support it, others, especially teachers, families and institutions, have shown mistrust. Criticism stems from academic results in standardised tests, high dropout rates, discipline problems in classrooms and the loss of some of the traditional functions of educational institutions. These reactions have prompted the formation of groups that question the direction of education under the standards imposed by current regulations and innovative reform. One of the key issues in the debate is compulsory schooling up to certain ages, a central component of progressive legislation.

The aim of this paper is to analyse the discourses of institutionalised groups of teachers, families and students in Spain that question the current model of compulsory schooling. To do so, we will examine their documents and speeches published on their official platforms. The result of this analysis allows us to identify points in common between these groups, as well as to point out their main arguments and avenues of debate regarding compulsory schooling. The paper concludes by providing a detailed profile of these organisations and their claims, and by contributing to an understanding of the criticisms and proposals surrounding the reform implemented in the light of educational innovation and the specific field of compulsory schooling in Spain.

Keywords: innovation, education, compulsory education, organisation, reform.

Introducción

En las últimas décadas, la apuesta por la innovación educativa ha ocupado gran parte del debate pedagógico. Articulada para superar las limitaciones del sistema educativo, ha impregnado desde las políticas hasta las prácticas, materializándose en un imperativo ante el que no es posible permanecer impasible. Por eso, hablar de imperativo innovador implica asumir que no cabe la neutralidad: los sistemas educativos de todo el mundo han apostado en mayor o menor medida por innovar avalándose en una intención de implementar mejoras a diferentes niveles. En España, encontramos el germen

de esta apuesta a principios de siglo. En 2001, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes convocó por primera vez los Premios Nacionales a la innovación educativa (González, 2002) que hasta entonces recibían el nombre de Premios Nacionales a la investigación educativa. El propio Ministerio de Educación y Ciencia se escindiría en 2018, renombrándose como Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades e integrando el término. En cuanto a la inversión, innovar también ha resultado una prioridad en España: solo en 2024, Educación ha destinado más de 54 millones de euros a la innovación y la excelencia en Formación Profesional (MECD, 2024).

A nivel normativo, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, incluyó en 20 ocasiones la palabra “innovación”, convirtiendo el término en omnipresente en los centros educativos. A nivel social, una de las mayores preocupaciones de los españoles respecto a la educación reside en las carencias presentes en ella (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2023), y un 75% considera la innovación clave para realizar una necesaria y urgente transformación educativa (COTEC, 2024). Las administraciones públicas, alineadas con esta consideración, han asumido la responsabilidad de implementar un gran cambio educativo apoyándose en el imperativo innovador. Sin embargo, no se ha tratado solo de un impulso institucional a nivel estatal: entidades privadas como ABANCA han entendido el valor capital de la innovación educativa y convocan anualmente premios a experiencias y docentes innovadores (Plataforma Educa, s.f.), y empresas como Google, Amazon o Acer, sin vinculación directa con el ámbito educativo, los patrocinan (Premios Innovación Educativa, s. f.).

Este impulso general en busca de un cambio educativo ha generado tanto acuerdos como tensiones entre quienes apoyan una reforma integral y quienes reclaman una postura más conservadora, recordando que lo nuevo no es necesariamente mejor y que lo existente puede aportar gran valor, aunque resulte difícil verlo en medio de la constante novedad (Biesta, 2024). La OCDE (2013), sin embargo, subraya que una innovación bien planificada y orientada puede impulsar el crecimiento económico y contribuir a resolver problemas sociales, metas fundamentales para cualquier sistema educativo. Esta dicotomía entre innovación y conservación ocupa el centro del debate, alimentada no solo por los límites y posibilidades de la pedagogía, sino

también por intereses y contradicciones presentes en las políticas y reformas educativas (Martínez y Rogero, 2021).

Estas tensiones pueden abrir espacios de diálogo (Bellamy, 2021), pero también derivar en polarización y en el rechazo sistemático de cualquier cambio, percibido como imposición bajo el imperativo innovador. Las críticas al cambio educativo señalan que las reformas innovadoras imponen nuevos roles a profesionales e instituciones (Prieto et al., 2011), lo que entraría en conflicto con una visión democrática que considera a todos los agentes como interlocutores activos en el debate educativo, y no simples receptores de directrices. No obstante, aunque estas reformas impliquen prescripciones y se enmarquen en un imperativo innovador, no significa que sean necesariamente antidemocráticas o inmorales, pues han seguido los procedimientos habituales de la política educativa, tanto nacional como internacional, y se sustentan en la confianza colectiva de lograr una mejora tangible.

Ahora bien, cuando una reforma ya se ha puesto en marcha y los resultados que arroja no satisfacen a parte los agentes implicados, esta insatisfacción se convierte en desilusión (Ascuí-Gac & Thezá-Manríquez, 2024) y lleva al cuestionamiento de la necesidad y el sentido del prometido cambio. De hecho, incluso mostrándose partidaria de la innovación, parte de la población desconfía de la gestión institucional que se hace de ella (Edelman, 2024) a la vista de los resultados obtenidos. Es por ello que se hace necesario analizar las propuestas reformistas formuladas hasta este momento y las premisas de mejora implícitas en ella, para entender en qué momento se ha abierto una brecha entre lo deseable y lo conseguido que ha derivado en desconfianza y necesidad de confrontación en parte de la sociedad.

Premisas críticas frente a la reforma educativa innovadora

A nivel internacional, la reforma innovadora se ha basado en considerar obsoleta la forma institucional de gestionar el conocimiento y en la necesidad de una ruptura con lo pasado en función de un presente sediento de futuro (Valenzuela-Echeverri, 2023). En su lugar, apuesta por priorizar aprendizajes competenciales, colaborativos, sin barreras, personalizados (Marimon-

Marti et al., 2022), abandonando el estatismo e impulsando construcciones individuales de conocimiento en función de los intereses y necesidades de cada estudiante. En el contexto educativo español, la desconfianza sobre esta apuesta se sostiene sobre varias premisas críticas: la primera y más importante, *considerar un error la reforma de la identidad de las instituciones educativas y la apuesta por la pérdida de su función transmisiva.*

Las voces críticas sostienen que la construcción libre y autónoma del conocimiento requiere, antes, un proceso transmisivo que despierte el interés, y advierten que no se trata de enfrentar pasado y futuro (Bellamy, 2021). Argumentan que la transmisión no es solo una actividad intelectual, sino una experiencia integral que involucra las distintas dimensiones humanas y contribuye a la plenitud personal y a la construcción de la identidad (Ibáñez et al., 2022). Thoilliez (2022) advierte que concebir el conocimiento únicamente como una construcción individual deteriora la relación entre docente y aprendiz, pues rompe el vínculo de transmisión de lo valioso que el primero lega al segundo. Frente a esto, los defensores de la reforma innovadora cuestionan este énfasis en la transmisión, ya que parte de la idea de una bondad intrínseca del docente y pasa por alto que la escuela también es un espacio de dominación y reproducción social (Carrasco-Bahamonde, 2023). No obstante, los críticos con esta reforma replican que los medios para la autoconstrucción del conocimiento tampoco están exentos de manipulaciones, como demuestra el papel de los algoritmos en plataformas digitales y redes sociales (García-Marín & Serrano-Contreras, 2023). De este debate surge una segunda premisa: *el cuestionamiento del papel de los entornos educativos y del rol esencial de los docentes.*

Desde la perspectiva reformista, el docente actúa como guía y mediador del aprendizaje (Cabrera, 2023; Rico-Gómez & Ponce, 2022; Villanueva et al., 2021), ofreciendo seguridad, respeto y estima al alumnado (Córdova et al., 2022). Sin embargo, las posturas críticas con la reforma innovadora advierten que, al perder su capacidad transmisiva, esencial para motivar y orientar, su función se vuelve difusa (Solé, 2024), dificultando incluso la orientación en el propio ejercicio profesional. Así, muchos docentes recurren a redes sociales para encontrar recursos didácticos (Beltrán-Flandoli et al., 2023; Guillén-Gámez et al., 2023; Marcelo-Martínez et al., 2023), lo que

facilita una enseñanza individualizada, y a su vez promueve que el alumnado haga lo mismo para construir su propio conocimiento (Chávez-Moreno et al., 2021; Martínez-Domingo et al., 2021). Cabe entonces preguntarse, si docentes y estudiantes acceden al saber por los mismos medios, qué rol diferencial cumple el docente. Más aún, cuando en este contexto digital, el valor del docente parece residir no en su habilidad didáctica, sino en su pericia como consumidor y en su productividad como creador de contenido, este último requisito destacado en premios como el ABANCA a Mejor Docente Innovador.¹

Respecto a esta cuestión digital también surge gran parte del debate, ya que una de las grandes apuestas de la reforma innovadora ha sido la digitalización de los escenarios educativos, concebida como una vía para conectar múltiples lenguajes, saberes y experiencias (Biaconcini de Almeida, 2021), optimizar la gestión del conocimiento y contribuir al progreso social (Montoya & Agbu, 2022), además de facilitar el acceso universal a la educación y reducir desigualdades (Uribe et al., 2022). No obstante, las posturas críticas con esta reforma advierten que no es lo mismo acceder a información en un mero proceso de datificación (Sánchez-Rojo et al., 2022) que transformarla en conocimiento significativo, capaz de generar nuevas preguntas y necesidades. Asimismo, alertan sobre el riesgo de dejar en manos de plataformas digitales privadas, con intereses empresariales, la gestión educativa, pues esto tiende a reducir el aprendizaje a la adquisición de competencias útiles para el mercado laboral, cuando aprender implica no solo prepararse para un puesto de trabajo, sino interrogarse sobre cuestiones fundamentales (Hitz, 2025). Y así surge la tercera premisa: la gestión del conocimiento y su pertinencia, es decir, *la cuestión curricular*.

El valor del conocimiento y la cuestión curricular, germen de la confrontación

Las propuestas reformistas apuestan por lo que consideran un currículo más

¹ En las bases del certamen se especifica que “se valorará la presencia del docente en redes sociales y plataformas para la difusión del conocimiento (...) para confirmar su pasión por la educación al seguir educando y transmitiendo conocimientos más allá de las aulas”.

significativo (Salas-Hernández, 2023), centrado en los intereses del alumnado y orientado al desarrollo de competencias que exige un mundo cada vez más globalizado y digital (Aparicio-Gómez, 2022; Gómez, 2023). Desde la crítica a la reforma innovadora, sin embargo, se percibe esta transformación como una concesión a lo políticamente correcto (Amilburu, 2022), que acelera y desordena los contenidos, generando prácticas docentes desorientadas (Thoilliez, 2024) y cuestionando la existencia de un conocimiento objetivo. Asimismo, denuncian que este currículo global y desestructurado traslada al estudiante toda la responsabilidad del aprendizaje, supeditando la construcción del conocimiento a sus propias condiciones (Enkvist, 2022), mientras las instituciones y docentes se desentienden de su transmisión. Frente a esta lógica defensora de un conocimiento cambiante y personalizado, los críticos defienden el derecho a un conocimiento común y accesible. Como señala Crato (2024), renunciar a un conocimiento unificado responde a visiones relativistas y anticientíficas que debilitan su valor. Así, el debate se traslada al propio sentido del conocimiento en la educación.

La reforma innovadora es crítica con la llamada educación bancaria acuñada por Freire, en la que construir conocimiento equivale a almacenar información estática a base de repetición y memorización (Hennig, 2023; Real & Ramos, 2023; Roa, 2021), y señala el rol del docente transmisor como su mayor representante cuando este ofrece un conocimiento que no se debe procesar, sino almacenar. Propone a cambio la educación competencial, basada en un aprendizaje instrumental para la vida, que permita al alumnado adaptarse a los cambios constantes desde un rol protagonista (Quilabert et al, 2023). La OCDE justifica el modelo competencial en la necesidad de adaptación a un mundo complejo, interconectado y cambiante (OECD, 2019), y las Naciones Unidas aluden al valor de su transversalidad, que permite al alumnado desarrollar perfiles polivalentes (Naciones Unidas, s.f.).

Las críticas al modelo competencial apuntan a la falta de precisión en este enfoque transversal del conocimiento, considerándolo ajeno a la realidad del sistema educativo (Aguirre, 2023). Cuestionan si las competencias, valoradas sobre todo por preparar para un futuro intrínsecamente incierto, pueden realmente trasladarse a cualquier contexto (Bueno, 2022). Según Cañadell (2022), esta incertidumbre conduce al abandono del alumnado,

a quienes ya no se exige aprender contenidos concretos, sino simplemente “aprender a aprender” para convertirse en usuarios e inversores de su propia formación. Este desarrollo competencial se describe como una carrera de fondo capitalizada, en la que bancos, empresas y particulares obtienen beneficios económicos, desplazando a las instituciones educativas de su papel en la gestión del conocimiento (BBVA, 2012; Alcázar, 2023).

Todos estos desacuerdos en torno a la reforma innovadora se han traducido pues, en distintas demandas de los agentes educativos y en escepticismo acerca de un futuro prometedor. Aunque la reforma se planteaba como respuesta a las necesidades de cambio actuales (Palacios et al., 2021), no ha logrado generar confianza en parte del sector educativo. Esta desconfianza ha impulsado la aparición de asociaciones y grupos que reclaman una revisión urgente de las transformaciones, especialmente en aspectos clave en el contexto educativo español, como es el caso de la escolarización obligatoria.

La contrarreforma educativa y el debate de la escolarización obligatoria

Las posturas críticas que exploramos en este trabajo a través del análisis de diferentes declaraciones y documentos que se han publicado, no proponen nuevas reformas innovadoras, sino que adoptan un enfoque contrarreformista, oponiéndose tanto a los cambios implementados, materializados en las premisas críticas analizadas, como a la propia necesidad de llevarlos a cabo. Argumentan que la reforma innovadora ha supuesto una involución educativa (Fundación Episteme, 2020), vulnerando derechos de familias y estudiantes (Observatori Crític de la Realitat Educativa [OCRE], s.f.) y sustentándose en intereses ideológicos particulares. Esto ha avivado el debate sobre la universalización de la educación secundaria obligatoria (Moreno & Gortázar, 2024), vista como exponente clave de las reformas, especialmente por docentes de esta etapa en centros públicos catalanes, donde la innovación ha tenido gran impacto institucional.

Según el enfoque contrarreformista, las instituciones educativas han sido vaciadas de su función ilustradora y se han convertido en lugares

donde los jóvenes permanecen solo por tener cierta edad. Esto perjudica tanto a quienes no desean estudiar, obligados a quedarse, como a quienes sí quieren aprender, limitados por el bajo nivel o la falta de interés de sus compañeros, considerados ingobernables a partir de los doce años (Moreno, 2021). Denuncian que el modelo comprensivo, que prioriza el respeto por los ritmos e intereses individuales, acaba siendo injusto, pues se centra en el alumnado con mayores dificultades. Para evitar el abandono, indica Andreu Navarra (2019), se obliga a docentes e instituciones a “igualar por abajo”, es decir, a tomar como referencia los peores resultados. En esta línea, Xavier Massó (2024), presidente de la Fundación Episteme, critica la permisividad del sistema actual y aboga por recuperar un modelo más riguroso y exigente, similar al previo a las reformas legales, que, según Alberto Royo (2016), garantizaba mejor la movilidad social que la educación promete.

Estas posturas se ven reforzadas por corrientes aparentemente contrarias, pero esencialmente complementarias, que defienden una escolaridad flexible y adaptada a cada estudiante para evitar una uniformidad que iguale en la mediocridad y potenciar las capacidades individuales, como señala Carmen Sanz (2013). Desde esta visión, se avala la idea que las instituciones escolares deberían impulsar especialmente a quienes tienen mayor potencial de rendimiento, aunque cabe señalar que esta demanda, si no se acompaña de un incremento de recursos, supondría dedicar menos atención a los menos eficientes. Esta perspectiva que suele presentarse como comprensiva con quienes no logran adaptarse, defendiendo la libertad de elección y justificando incluso el abandono educativo en busca de una vida plena, puede contribuir a reforzar la idea de que, llegado un momento, la educación debe ser patrimonio de quienes tengan un contexto que les permita cursarla bajo una promesa de eficacia y eficiencia demostrables.

Ambas posiciones coinciden en diagnosticar un sistema educativo incapaz de garantizar un aprendizaje real para todo el alumnado, lo que cuestiona el sentido de mantener las instituciones tal como existen hoy. Sostienen que la escolaridad obligatoria en España responde más a intereses de Estado que a una estrategia eficaz para lograr buenos resultados, y consideran ineficaz atender a estudiantes desmotivados o ingobernables, proponiendo centrar los esfuerzos en quienes sí aprovechan la enseñanza. De ahí surge la defensa de

una escolaridad elegida y meritocrática, que reconozca el esfuerzo y el mérito individuales como garantía de éxito. En palabras de Gregorio Luri (2024), la meritocracia trata a las personas como individuos dignos y respetables al considerarlos comprometidos con su propia superación. Esta idea parte de la convicción de que disciplina y esfuerzo se transforman en conocimiento, clave para prosperar académica y socialmente, como apuntaban miembros de La Facultad Invisible², atribuyendo la ineficacia del sistema educativo español a la falta de reconocimiento del esfuerzo y del saber (Sanmartín, 2024).

Así, esforzarse es, según esta perspectiva, la única solución para quienes nacen con menos oportunidades³, y que cuando las instituciones educativas se ajustan a aquellos que no pueden o no quieren progresar a través del esfuerzo, terminan convirtiéndose en espacios segregados y bajando el nivel de exigencia para tener el control del alumnado, como señala el sociólogo Rafael Merino (Rodríguez & Oliveres, 2021), negando a aquellos que se esfuerzan la oportunidad de ascender en la escala social. Merino añade que los centros que claudican a esta marginación suelen ser mayoritariamente públicos, y que se genera en ellos un círculo vicioso en el que el entorno de los jóvenes tiene pocas expectativas y las instituciones lo refuerzan, sin que ninguna Administración haga nada por remediarlo. Así, se generan “guetos” propicios para la proliferación de alumnado inadaptado, absentista e indomable que contribuye al deterioro completo del sistema educativo, impidiendo la consecución de los fines universales para los que está diseñado.

El ecosistema de los ingobernables

De ahí que los contrarreformistas llamen a plantearse si es deseable que este alumnado que tiene no solo pocas expectativas sino, en su posibilidad individual de superarlas, poca disciplina, poco esfuerzo o poco conocimiento, deba coexistir obligatoriamente con quienes sí desean prosperar. Sin embargo,

2 Se trata de una “asociación apolítica, sin cuotas de alta y sin ánimo de lucro”, según el apartado “Conócenos” de su web, formada por personas que han sido galardonadas con el Premio Nacional de Excelencia Académica Fin de Carrera que concede el Ministerio de Educación., así como a otros galardones académicos similares.

3 La Fundación Episteme y OCRE, entre otras, dedican varias entradas en sus páginas web a la defensa de esta cuestión.

lo hacen sin establecer mecanismos para intervenir sobre la autopercepción de estos estudiantes o sin aportar evidencias acerca de la cantidad de alumnado vulnerable que termina ascendiendo en la escala social gracias a su rendimiento académico. La postura que parecen observar común al alumnado que fracasa bajo una aparente incapacidad de superar las expectativas, una falta de interés por el estudio y una apuesta por permanecer en el mismo estatus, es la atribuida a los denominados como “ingobernables”. No se trata solo de alumnado vulnerable, sino que también se imputa a la denominada “generación blandita”, jóvenes que al caerse ya no se levantan porque están esperando que se les levante, como señala la escritora Eva Millet (De Vega, 2017).

De los ingobernables de cualquier condición, indican, no se puede esperar capacidad de autogestión. Los hay que adquieren este calificativo a través de la falta de eficacia, pero también de la falta de respeto por lo académico y del desprecio por el conocimiento. Su disciplinamiento se deposita exclusivamente en manos de los docentes, critican. David Cerdá (2025), filósofo y economista, señala que no es posible enseñar a quien no respeta al enseñante, y llama a hacer un frente común contra las injerencias de los padres⁴, a quienes responsabiliza de pretender allanar el camino de sus hijos asumiendo posiciones paternalistas. Como indica la profesora Miriam Gallego (2025)⁵, esta actitud les lleva a criar niños mimados y consentidos, incapaces de esforzarse y comprometerse, contaminando con ello el espacio educativo y condenándolo a la mediocridad.

Evitando a toda costa que estos alumnos fracasen, argumentan, el sistema educativo se hace cómplice permitiéndoles promocionar de curso sin haber aprendido, contribuyendo a la bajada del nivel y al comportamiento conflictivo, empeorando la disciplina y el clima de aprendizaje del aula, como indica el profesor Paco Benítez (2025). Precisamente una de las principales reformas ejecutadas por la LOMLOE ha sido la ampliación de materias suspensas con las que es posible promocionar de curso. Esta supone otra de las grandes críticas contrarreformistas al considerar que el sistema es demasiado permisivo con la falta de éxito académico.

Así, podríamos resumir los principales argumentos contrarreformistas

4 Este artículo aparece en “Artículos destacados” en la web de OCRE.

5 También en los destacados de OCRE.

en la preocupación por el valor del conocimiento en las instituciones educativas, traducida en una pérdida de identidad de las mismas cuya consecuencia es una pérdida de confianza en su potencial ilustrador y un deterioro acelerado de su función. Este deterioro se materializa en falta de disciplina y de buen comportamiento, así como de esfuerzo y trabajo por parte del alumnado, falta de autoridad de los cuerpos docentes, falta de respeto por parte de las familias y bajada general del nivel del sistema educativo. Las voces contrarreformistas avalan la necesidad de un retorno a los fundamentos básicos del aprendizaje (OCRE, 2024)⁶, es decir, de una vuelta a los orígenes basada en la reconsideración de los cambios ejecutados, concebidos como absurdos (Benítez, 2025), que han provocado el detrimento del sistema. Este menoscabo se hace patente y culmina en una escolaridad obligatoria impuesta a quienes ni siquiera adquieren los conocimientos mínimos, como la lectura y la escritura, como indica el profesor y político Bernat Joan i Martí (2024). Según dichas posturas, esto supone el principio del fin de las instituciones educativas si no se hace nada por evitarlo.

Basándose en estos argumentos, afirman que la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años debe revisarse, pues la articulación actual, en palabras del profesor Ricardo Moreno, constituye un acto de barbarie contra los más inteligentes y trabajadores que, además, en nada beneficia a los menos (Cunyat, 2012). Sin embargo, renunciar a la escolaridad obligatoria implicaría renunciar a una conquista democrática que se ha mantenido en España durante más de tres décadas, y aceptar alternativas voluntarias o determinadas por los resultados académicos para quienes, en su condición de ingobernables, no fuesen susceptibles de cubrir con éxito un periodo académico más extenso.

Resulta llamativo que la última normativa que así lo concibió, la LODE, refiriese en su preámbulo el éxito que supone ampliar la obligatoriedad de la enseñanza (LODE, 1985, párr. 5). Cabe preguntarse, por tanto, si flexibilizándola de nuevo estaríamos apostando por dar un paso adelante o avalando la necesidad de mirar hacia atrás y aceptar el fracaso.

6 Así lo indica en su manifiesto el Col·lectiu Hèlios-OCRE IB, filial balear de OCRE.

Límites y posibilidades de la contrarreforma educativa

Queda así demostrado que existen desacuerdos respecto a la pertinencia de la reforma ejecutada en el sistema educativo español al amparo del imperativo innovador. El debate en torno a ella, y especialmente en torno a lo deseable en materia de escolarización obligatoria, es necesario.

De hecho, en febrero de 2025, se constituyó el Front Comú per una Educació de Qualitat (FCEQ), una “coalición de docentes, familias y personas de la sociedad civil” unidas para “exigir a nuestros gobernantes la implementación de unas políticas educativas que permitan a todos los alumnos, independientemente de sus orígenes socioeconómicos, convertirse en ciudadanos intelectualmente autónomos, emocionalmente maduros y socialmente responsables”. FCEQ lo componen nueve entidades que han elaborado y firmado el manifiesto. Cinco están compuestas principalmente por docentes: Associació de Catedràtics d’Ensenyaments Secundaris de Catalunya (ACESC), Col·lectiu Pere Quart, Sindicat “Professors de Secundària (ASPEPC-SPS)”, Impulsors del Manifest per a la millora de l’ensenyament secundari de Catalunya y Plataforma No al nou currículum. Una está compuesta esencialmente por familias, Plataforma per l’Educació de Qualitat, y las tres restantes, Fundació Episteme, Observatori Crític de la Realitat Educativa (OCRE) y Seminari Ítaca d’ Educació Crítica están compuestas por un compendio de docentes, estudiantes, familias y profesionales relacionados con diferentes disciplinas, como la economía o la filosofía. Algunos de estos colectivos cuentan con páginas web donde publican materiales en relación a las demandas del manifiesto, y se han organizado diferentes encuentros y congresos que han contado con la participación de algunas de las voces más reseñables dentro de este posicionamiento⁷.

Tanto sus objetivos como sus demandas se han recogido en el manifiesto público “Manifest del front comú per una educació de qualitat” (Front Comú Per una Educació de Qualitat, 2025) del que llaman a participar al conjunto de la sociedad. Entre sus preocupaciones se encuentran los bajos resultados académicos en las pruebas estandarizadas PISA o la introducción en

⁷ Tanto OCRE como la Fundació Episteme son prolíficas organizadoras de eventos conjuntos. Comparten convocatorias y reseñas de los mismos en sus páginas web.

escuelas e institutos de lo que consideran “innovaciones pseudocientíficas que menosprecian el conocimiento, el esfuerzo y el sentido de la responsabilidad”. Entre las consecuencias que identifican como más graves se encuentra un alumnado que finaliza su escolarización sin la madurez y la capacidad de autogobierno suficientes como para confrontar los abusos de poder.

Estas reivindicaciones, surgidas en escuelas públicas de Cataluña, pero extrapoladas al conjunto nacional, se basan en la convicción de que el alumnado más desfavorecido ve limitadas sus oportunidades de ascenso social, mientras que quienes pueden costear centros privados acceden a mayor conocimiento, ampliando así las desigualdades. Entre sus demandas destacan: un currículo estructurado por materias, un sistema educativo que valore los títulos académicos, evaluaciones objetivas basadas en calificaciones cuantitativas en lugar de indicadores cualitativos como las competencias básicas y atención específica para el alumnado con dificultades, incluidas las de comportamiento. Asimismo, exigen el reconocimiento del profesorado como autoridad pública, con formación continua, libertad de cátedra real y confianza en su criterio profesional.

Además, reclaman un control transparente del sistema educativo, la homologación de materiales pedagógicos basada en evidencia científica, la protección del patrimonio cultural y lingüístico del Estado y una digitalización gestionada mediante formación específica, independiente de otras materias y sustentada en un software libre que garantice la protección de datos de toda la comunidad educativa. Comparten también la preocupación por el bienestar emocional del alumnado y por los problemas de convivencia en las aulas, insistiendo en que los estudiantes puedan ejercer plenamente su derecho a una educación pública y de calidad, derecho que consideran vulnerado por las transformaciones impulsadas por las administraciones estatales y autonómicas. De ahí su oposición a las reformas fundamentadas en el imperativo innovador.

Las propuestas contrarreformistas recogidas en el manifiesto no distan demasiado de las preocupaciones e intereses generales del común de la sociedad en torno a la educación. Los medios de comunicación públicos nacionales se han hecho eco de la inquietud por los resultados de las pruebas PISA (Martín, 2022), y el informe *Panorama de la educación 2024* de la OCDE confirma las desigualdades existentes entre el alumnado en el sistema educativo

español. En cuanto a la defensa de la riqueza lingüística, es compartida por el Gobierno de España, que en 2022 firmó un acuerdo con la Generalitat de Catalunya para la protección y el impulso de la lengua catalana (Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes, 2022) y cuestiones como la protección de los datos de la comunidad educativa son respaldadas nacional e internacionalmente. La Agencia Española de Protección de Datos, ha publicado una guía específica para velar por esta cuestión en los centros educativos (Agencia Española de Protección de Datos, 2021). Hablamos de ideas compartidas en general, tanto a nivel ciudadano como institucional.

Sin embargo, las reclamaciones contrarreformistas son específicamente contrarias a la actual reforma educativa innovadora, y no son nuevas ni recientes. Durante la elaboración de la LOE, pilar de la actual LOMLOE, se organizaron movilizaciones en toda España augurando una debacle en el sistema educativo. En ellas comparecieron algunas de las entidades firmantes del manifiesto, como la Asociación de Profesores de Secundaria (Chatillard, 2005), que vaticinaron actuales reclamaciones contrarreformistas como la caída del nivel educativo debida a la posibilidad de promocionar con asignaturas suspensas o la limitación de la libertad de elección de las familias (Asenjo, 2005). Estas, a su vez, comparecieron en aquellas movilizaciones representadas por la Confederación Nacional Católica de Padres de Alumnos (CONCAPA) y la Confederación de Padres y Madres de Alumnos (COFAPA), y unidas a otras entidades como la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) y la Asociación Nacional de Centros de Educación Especial (ANCEE). Todas continúan hoy mostrándose críticas con la LOMLOE y la reforma ejecutada a su amparo.

Otras entidades no específicamente educativas y de tendencia abiertamente conservadora también se sumaron a aquellas movilizaciones, como el Foro de la Familia o la Conferencia Episcopal. Ambas continúan mostrándose críticas con el actual sistema educativo. La Confederación de Estudiantes (CES), la Coalición Democrática de Estudiantes (CODE) y el Sindicato de Estudiantes, ausentes en el manifiesto de FCEQ, concurrieron en las concentraciones contra la reforma propuesta por la LOE, aunque diferenciaron expresamente sus posturas, siendo las agrupaciones estudiantiles abiertamente progresistas críticas con las abiertamente conservadoras, y

decidiendo no comparecer juntas, tal y como recogía El Confidencial (Efe, 2005). Hablamos pues de una postura desencantada que lleva elaborándose más de dos décadas y que ahora se ha constituido como una petición urgente de contrarreforma. Cabe preguntarse si esta contrarreforma es posible, y en caso afirmativo, cómo podría constituirse una articulación democrática y no quedarse en un mero lamento nostálgico.

En cuanto a la confrontación con la normativa actual, y la propuesta de retorno a leyes pretéritas como estrategia de avance, no parece una forma de construcción posible. Es comprensible que ante el descontento la primera opción sea el regreso, pero no es posible volver al pasado puesto que las puertas se han cerrado tras él (Zanatta, 2021). Cuando admiramos aquello que fue pero que nunca podrá volver a ser, no lo hacemos solo porque consideremos que lo pasado sea necesariamente mejor, sino por la inseguridad que sentimos ante un presente cargado de dificultades, engaños, que nos impide desarrollarnos y deriva en una enorme angustia ante los modelos de sociedad actuales (Montesó-Ventura, 2024). El primer paso, por tanto, es preguntarse si hemos idealizado, romantizado, el pasado en una necesidad de escapar del presente que habitamos. Una propuesta de contrarreforma que surge de la mera confrontación entre lo antiguo y lo nuevo en una dicotomía simplista, puede llevar incluso a perder lo bueno logrado por defenderlo no desde la pedagogía, sino desde la añoranza.

En relación con el ambiente conflictivo e insostenible en las aulas y la preocupación por la “guetización” de algunos centros públicos debido al mal ambiente, esta parece justificarse según su visión en una concentración de alumnado ingobernable que se retroalimenta debido a la permisividad de las familias y de las instituciones, por un lado, y a la inacción del Estado por otro. Sin embargo, el informe de la OCDE (2024), organismo que regula las pruebas estandarizadas cuyos resultados son utilizados como justificación de parte de las reclamaciones contrarreformistas, revela que es la libertad de elección de centro por parte de las familias uno de los aspectos que más incrementa la segregación escolar. Que, por tanto, estos procesos de aislamiento de determinados centros ocurren porque no son tan escogidos por las familias y quedan como residuales para aquel alumnado más vulnerable o cuya familia tiene menor capacidad de elección.

En España, además, esta libertad está especialmente protegida, como muestra la Ley Maestra de Libertad de Elección Educativa aprobada en 2022 en la Comunidad de Madrid. Además, España figura entre los países de la OCDE con mayor escolarización en centros privados y concertados. El informe advierte de que, para garantizar la equidad, sería necesario restringir estas opciones para reducir la segregación y ofrecer igualdad de oportunidades al alumnado más vulnerable (OCDE, 2024). Por ello, una contrarreforma educativa que aspire a defender el derecho a una educación universal y emancipadora, y a proteger a los centros públicos de convertirse en guetos, debería examinar críticamente los efectos segregadores de la libertad de elección educativa y sus repercusiones en la distribución equitativa del alumnado, así como en su acceso a recursos públicos, tanto en términos académicos como de bienestar, recordando que este derecho a la libre elección sigue sin estar plenamente garantizado.⁸

En relación con el nivel académico del alumnado, la OCDE señala que España mantiene una tasa de repetición escolar superior a la media europea, lo que limita la equidad y la inclusión. A su vez, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) muestra que el nivel socioeconómico de las familias influye decisivamente en el rendimiento académico, favoreciendo sistemáticamente a los estudiantes de entornos más acomodados. Así, las condiciones de vida del alumnado se revelan como un factor crucial en el fracaso escolar, por encima incluso de metodologías o estructuras curriculares. Una contrarreforma educativa que apueste por mejorar el nivel académico debería reconocer que mejorar las condiciones materiales de las familias incidiría directamente en la calidad educativa y en los resultados, lo que a su vez permitiría evaluar de forma más objetiva la eficacia de determinados métodos pedagógicos o curriculares, poniendo de relevancia sus posibilidades y limitaciones.

⁸ Para que exista libertad de elección tiene que haber capacidad de elección. Las familias que habitan zonas empobrecidas, entornos rurales y urbanos que cuentan con baja oferta de plazas escolares, o que llegan a España una vez iniciado el curso, entre otras, tienen menos oportunidades de elegir que las que viven en entornos con mayor oferta o son españolas de origen.

Conclusiones

Finalmente, las voces contrarreformistas reconocen que la educación es clave para construir sociedades abiertas al futuro y alejadas de la ignorancia y el desamparo (Luri, 2024). Se concluye así que, tal y como defendemos en este trabajo, una contrarreforma coherente debe señalar las carencias del sistema educativo, pero también sus posibilidades, defendiendo su valor como garante de lo posible y como conquista colectiva, incluso aunque plantee debates con respecto a cuestiones como la configuración del actual modelo obligatorio. Asimismo, debería exigir mejores condiciones para su implementación y reivindicar su potencial único para formar ciudadanos críticos, constructivos y comprometidos con proyectos comunes (Thoilliez, 2019). Los retos crecientes de la escolaridad obligatoria no justifican, por sí solos, renunciar a su valor para las sociedades democráticas que defienden los derechos universales.

En resumen, ante discursos que priorizan la acción sobre las personas en lugar de sobre los contextos para reducir desigualdades, se debe reclamar la necesidad de invertir el proceso (Sánchez & Prieto, 2020). Defender la escolaridad obligatoria es una responsabilidad y un compromiso con la esperanza en una sociedad desilusionada. Cualquier propuesta de contrarreforma debe reintroducir en el sistema educativo aquello de lo que ha sido despojado adaptándose a los contextos actuales, pues fuera de él solo queda la precariedad, la marginación y la pérdida de dignidad y oportunidades de emancipación. Ninguna propuesta educativa puede aceptar que parte de la población, especialmente la más vulnerable, esté condenada a ser ingobernable, especialmente para sí misma.

Entre las limitaciones de este trabajo destaca la rapidez con que estos discursos surgen y se consolidan como argumentos de diferentes colectivos. El auge de las organizaciones contrarreformistas es reciente, lo que hace necesario investigar su evolución y los nuevos focos de su crítica. Este constituye, además, un campo de estudio futuro, que permitirá profundizar en cuestiones esbozadas aquí, como las posiciones de las familias ante el debate de la escolaridad obligatoria, o en ámbitos aún poco explorados, como las voces del alumnado egresado bajo la reforma innovadora, cuyas trayectorias permitirán discernir cuánto de la actual desconfianza era simple temor al

futuro y cuánto, el preludio de lo que estaba por venir.

Referencias bibliográficas

- Agencia Española de Protección de Datos. (2021). *Guía para centros educativos*. <https://www.aepd.es/guias/guia-centros-educativos.pdf>
- Aguirre, E. O. (2023). Aproximación crítica a las competencias clave y las competencias específicas de la LOMLOE como liderazgo para una innovación educativa. El caso de la didáctica de la lengua. *Supervisión* 21, 67(67).
- Alcázar, P. (2023, marzo 27). 6 ejemplos emprendedores que han sabido innovar en educación infantil. *Emprendedores*. <https://emprendedores.es/ideas-de-negocio/oportunidades-de-negocio/educacion-infantil/>
- Amilburu, M. G. (2022). Educar la memoria. En *Pedagogía de las cosas: Quiebras de la educación de hoy* (pp. 383–388). Octaedro.
- Aparicio-Gómez, W. O. (2022). *Innovación en currículo y uso de las TIC*. Ed&TIC.
- Ascui-Gac, S., & Thezá-Manríquez, M. (2024). Posturas políticas como variables inobservadas: Analizando la confianza institucional en la encuesta «Problemas, valores, actitudes y prácticas políticas». *Estudios Avanzados*, 41, 150–172. <https://doi.org/10.35588/r6bh3n48>
- Asenjo, M. (2005, noviembre 7). De los vientos de la LODE a las tempestades de la LOE. *ABC*. https://www.abc.es/familia/educacion/abci-vientos-lode-tempestades-200511090300-612167631102_noticia.html
- Banco Bilbao Vizcaya Argentaria. (2012). *La rentabilidad privada y fiscal de la educación en España*. https://www.bbvaesearch.com/wp-content/uploads/mult/120912_Observatorio_Economico_Espana-Rentabilidad_educacion_tcm346-357176.pdf
- Bellamy, F. X. (2021). Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 169–178.
- Beltrán-Flandoli, A. M., Pérez-Rodríguez, A., & Mateus, J. C. (2023). YouTube como ciberaula. Revisión crítica de su uso pedagógico en la Universidad Iberoamericana. *RIED. Revista Iberoamericana de Educa-*

- ción a Distancia*, 26(1), 287–306.
- Benítez, P. (2025, enero 10). Daños colaterales del “prohibido repetir”. *Educational Evidence*. <https://educationalevidence.com/danos-colaterales-del-prohibido-repetir/>
- Benítez, P. (2025, febrero 28). La escuela del mundo al revés (y algunas propuestas para darle la vuelta). <https://asociacionocre.org/la-escuela-del-mundo-al-reves-y-algunas-propuestas-para-darle-la-vuelta>
- Biesta, G. (2024). Desinstrumentalizando la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 1–12. <https://doi.org/10.14201/teri.31487>
- Cabrera, J. D. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 29, 7–26.
- Carrasco-Bahamonde, J. A. (2023). Contribuciones sociológicas de Durkheim y Bernstein sobre la diversidad sociocultural en la escuela. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 34, 237–263.
- Cañadell, R. (2022). Rosa Cañadell (STEs): “En el enfoque competencial, el conocimiento interviene de forma accesorio, como puro instrumento” [Entrevistada por D. Francesch]. *Magisterio*. <https://stecyl.net/rosa-canadell-stes-en-el-enfoque-competencial-el-conocimiento-interviene-de-forma-accesoria-como-puro-instrumento/>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2023). *Encuesta sobre tendencias sociales (III)*. https://www.cis.es/documents/d/cis/es3424marmt_a
- Cerdá, D. (2025, marzo 3). Un mínimo de respeto. *Educational Evidence*. <https://educationalevidence.com/un-minimo-de-respeto/>
- Chacón, C. (2013). Se suele igualar por debajo, y con ello se trata mal a los que más destacan [Entrevistada por J. M. de Moya]. *Magisterio*. <https://www.magisnet.com/2013/04/se-suele-igualar-por-debajo-y-con-ello-se-trata-mal-a-los-que-ms-destacan/>
- Chatillard, G. (2005, noviembre 13). Masiva marcha contra la LOE. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/elmundo/2005/11/12/espana/1131772817.html>
- Chávez-Moreno, R. T., Romero-Leyva, F. A., Lugo-Tapia, T., Apodaca-López, C. A., Félix-Ortiz, G., & Ortiz-Castro, S. (2021). Uso de las redes sociales y rendimiento académico de estudiantes de preparatoria de la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 8515–8537.

- Córdova, G. E. C., Moreta, J. E. S., Mayón, J. B. C., & Abad, A. C. (2022). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13911–13922.
- Crato, N. (2024). Nuno Crato: “Los manuales son fundamentales para la buena formación” [Entrevistado por A. Navarra]. *Educational Evidence*. <https://educationalevidence.com/nuno-crato-los-manuales-son-fundamentales-para-la-buena-formacion/>
- Cunyat, J. (2012). Ricardo Moreno: “De la buena y la mala educación”. *Joanet Cunyat. Entrevistas desde el periodismo independiente*. <https://joanencunyat.wordpress.com/2012/05/16/ricardo-moreno-de-la-buena-y-la-mala-educacion/>
- De Vega, B. G. (2017, enero 11). Niños mimados, adultos débiles: Llega la ‘generación blandita’. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/papel/todologia/2017/01/11/5874d407268e3e6f3a8b45bc.html>
- Edelman Trust Institute. (2024). *Edelman Trust Barometer. Informe España*. <https://www.edelman.com/es/trust/2024/spain-trust-barometer>
- Efe. (2005, noviembre 8). Miles de jóvenes protestan contra la ley orgánica de educación, aunque los motivos de las movilizaciones son diferentes y antagónicos. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/sociedad/2005-11-08/miles-de-jovenes-protestan-contrala-ley-orgánica-de-educacion-aunque-los-motivos-de-las-movilizaciones-son-diferentes-y-antagonicos_494788/
- Enkvist, I. (2022). Conocimiento en crisis. Ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia. *Educatio Siglo XXI*, 42(2), 153–156.
- Front Comú per una Educació de Qualitat (2025). *Manifest del Front Comú per una Educació de Qualitat*. <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc075tD7BJwIe0ZAVLWjKMQL9D6IK0jiR5vnqbsziB-5Y8y41A/viewform?s=08>
- Fundación COTEC. (2024). *Informe COTEC. Percepción social de la innovación*. <https://cotec.es/informes/percepcion-social-de-la-innovacion-estudio-2024/>
- Fundación Episteme. (2020, septiembre 23). Manifiesto fundacional. <https://es.fundacioepisteme.cat/2020/09/23/manifest-fundacional/>
- Gallego, M. (2025, 16 de enero). La escuela como fábrica de burbujas de cristal. *Educational Evidence*. <https://educationalevidence.com/la-es->

[cuela-como-fabrica-de-burbujas-de-cristal/](#)

- García-Marín, J., & Serrano-Contreras, I. (2023). (Un)founded fear towards the algorithm: YouTube recommendations and polarisation [Miedo (in)fundado al algoritmo: Las recomendaciones de YouTube y la polarización]. *Comunicar*, 74, 61–70. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-05>
- Gobierno de España. (2023, 6 de septiembre). Educación destina 54M€ a la innovación y la excelencia en la Formación Profesional. <https://plan-derecuperacion.gob.es/noticias/ministerio-educacion-destina-54-millones-innovacion-excelencia-Formacion-Profesional-FP-prtr>
- Gómez, Y. A. (2023). Innovación educativa y gestión curricular. *Anales de la Real Academia de Doctores*. <https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V8N3>
- González, F. (2002). *Premios nacionales a la innovación educativa*. CIDE.
- Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J., Colomo-Magaña, E., & Cívico-Ariza, A. (2023). Construcción de un instrumento sobre las competencias digitales del docente para utilizar YouTube como recurso didáctico: análisis de fiabilidad y validez. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(76). <https://doi.org/10.6018/red.559883>
- Hennig, B. (2023). El proyecto contrahegemónico de la Red Trashumante a través de la educación popular: apuestas contrarias a la educación bancaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 115–132. <https://doi.org/10.14201/teri.31219>
- Hitz, Z. (2025). Educación y vida intelectual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 15–23. <https://doi.org/10.14201/teri.31847>
- Joan i Martí, J. (2024, 16 de octubre). A quart d’ESO sense saber llegir. *Periòdic de Ibiza y Formentera*. <https://www.periodicodeibiza.es/opinion/firmas-del-dia/2024/10/16/2259713/quart-eso-sense-saber-llegir.html>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE n.º 159, de 4 de julio de 1985). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8>
- Luri, G. (2024). *Prohibido repetir*. Rosamerón.
- Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2023). Los docentes y las redes sociales: Usos y motivaciones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(72). <https://doi.org/10.6018/red.547821>
- Marimon-Martí, M., Cabero, J., Castañeda, L., Coll, C., de Oliveira, J. M., &

- Rodríguez-Triana, M. J. (2022). Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.524351>
- Martín, A. (2023, 5 de diciembre). España baja en Matemáticas, Lectura y Ciencias en un contexto mundial de “caída sin precedentes” tras la pandemia. *RTVE Noticias*. <https://www.rtve.es/noticias/20231205/informe-pisa-2022-espana-baja-matematicas-lectura-ciencias/2464630.shtml>
- Martínez J. & Rogero, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4).
- Martínez-Domingo, J. A., Trujillo-Torres, J. M., Rodríguez-Jiménez, C., Berral-Ortiz, B., & Romero-Rodríguez, J. M. (2021). Análisis de los canales de YouTube como influencers del aprendizaje en Educación Primaria. *Revista Espacios*, 42(3), 130–145. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42v03p10>
- Massó, X. (2024). Xavier Massó: «Educativamente estamos entrando en el “esperpento”» / Entrevistado por Eva Serra. *Educational Evidence*. <https://educationalevidence.com/xavier-masso-educativamente-estamos-entrando-en-el-esperpento/>
- Ministerio de la Presidencia. (2022). Acuerdo para la protección y el impulso de la lengua catalana. <https://www.mpr.gob.es/precom/notas/Documents/2022/270722-acuerdo-lengua.pdf>
- Montesó-Ventura, J. (2024). Nostalgia como anhelo del presente que nunca llegó a ser. *Éndoxa: Series Filosóficas*, 54, 217–239. UNED. <https://doi.org/10.5944/endoxa.54.2024.38992>
- Montoya, M. S. R., McGreal, R., & Agbu, J. F. O. (2022). Horizontes digitales complejos en el futuro de la educación 4.0: luces desde las recomendaciones de UNESCO. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 9–19. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32911>
- Moreno, J. M., & Gortázar, L. (2024). *Educación universal. Por qué el proyecto más exitoso de la historia genera malestar y nuevas desigualdades*. Debate.
- Moreno, R. (2021, 25 de septiembre). Ricardo Moreno: “La escuela no es un parque de atracciones”. *Faro de Vigo*. <https://www.farodevigo.es/faroeduca/foro-de-educacion/2021/09/25/ricardo-moreno-escuela-par>

[que-atracciones-57677811.html](#)

- Navarra, A. (2019). Andreu Navarra, profesor: “La educación actual ha convertido al docente en un monitor de tiempo libre” / Entrevistado por Olga R. Sanmartín. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/papel/historias/2019/10/12/5da0829efc6c83b40b8b45a7.html>
- OCDE. (2024). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2024. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/panorama-de-la-educacion-indicadores-de-la-ocde-2024-informe-espanol_184584/
- Observatori Crític de la Realitat Educativa. (2024, 13 de mayo). La associació OCRE dona la benvinguda al col·lectiu Helios. <https://associacionocre.org/lassociacio-ocre-dona-la-benvinguda-al-col%c2%b7lectiu-helios>
- Observatori Crític de la Realitat Educativa. (s. f.). Manifiesto de OCRE. https://associacionocre.org/wp-content/uploads/2023/02/31ene-Manifiesto-de-OCRE_CAS.pdf
- OECD. (2013). *La Estrategia de Innovación de la OCDE: Empezar hoy el mañana*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico. <https://doi.org/10.1787/9789264080836-es>
- Palacios, M. L., Toribio, A., & Deroncele, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134–145.
- Premios Innovación Educativa. (s.f.). *Premios Innovación Educativa*. <https://www.premiosinnovacioneducativa.com/>
- Prieto, V., Quiñones, I., Ramírez, G., Fuentes, Z., Labrada, T., Pérez, O., & Montero, M. (2011). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo. *Educación Médica Superior*, 25(1), 95–102.
- Quilabert, E., Moschetti, M., & Verger, A. (2023). Del discurso pedagógico a la política: la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 57–79. <https://doi.org/10.14201/teri.31221>
- Rico-Gómez, M. L., & Ponce, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77–101.
- Roa, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica Estelí*, 63–75. <https://doi.org/>

[org/10.5377/farem.v0i0.11608](https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608)

- Rodríguez, P., & Oliveres, V. (2021, 3 de diciembre). ¿La meritocracia son los padres? Cómo el sistema educativo falla a las clases bajas frente a las altas. *elDiario.es*. https://www.eldiario.es/catalunya/meritocracia-son-padres-sistema-educativo-falla-clases-bajas-frente-altas_1_8534992.html
- Royo, A. (2016). Alberto Royo: “A la escuela se va a aprender, no a buscar la felicidad” / Entrevistado por Iván Cámara. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/cronica/2016/03/12/56d9c02846163f05388b4583.html>
- Salas-Hernández, J. I., Guarnizo, C. M., Salazar, L. E., & Murillo, S. A. (2023). La integración de aprendizajes socioemocionales en el currículo universitario: desafío de innovación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.17.1.1738>
- Sánchez, A., & Prieto, M. (2020). Jóvenes transitando a la educación posobligatoria: El reflejo de la injusticia hermenéutica en sus discursos. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 13(4), 579–596. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.17843>
- Sánchez-Rojo, A., Alonso-Sainz, T., & Martín-Lucas, J. (2024). La pedagogía ante el desafío digital: Nuevas materialidades. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 25–42. <https://doi.org/10.14201/teri.31752>
- Sanmartín, O. R. (2024, 18 de septiembre). Los jóvenes de sobresalientes entregan un informe al Gobierno para mejorar la educación. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/espana/2024/09/17/66e9b48bfc-6c8364788b4593.html>
- Solé, J. (2024). Autoridad, vínculo y saber en educación. Transmitir un testimonio de deseo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 43–58. <https://doi.org/10.14201/teri.31753>
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*, 22(1), 295-314, doi: 10.5944/educXX1.21657
- Thoilliez, B. (2022). Conservar, legar, desear. Prácticas docentes edificantes para restaurar el carácter público de la educación. *Revista de Educación*, (395).

- Thoilliez, B. (2024, 27 de junio). Las tiranías de la innovación educativa. *ABC*. <https://www.abc.es/opinion/bianca-thoilliez-tiranias-innovacion-educativa-20240628195812-nt.html>
- Uribe, J. C. M., Chirinos, H. L. H., Chirinos, B. G. H., & Carbajal, L. A. D. (2022). Competencias de tecnología e innovación en la enseñanza híbrida. *LEX-Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 20(29), 267–286.
- Valenzuela-Echeverri, C. E. (2023). Tradición, saber y escuela: una relación en crisis. *Pedagogía y Saberes*, (58), 141–150.
- Villanueva, S. V., Campos, S. A. V., Villanueva, C. A. V., & Villanueva, L. V. (2021). Hacia el conectivismo: docente y estudiante, sus roles en el espacio virtual. *Paidagogo*, 3(1), 52–65.
- Zanatta, L. (2021). Populismo y nacionalismo: la nostalgia de la armonía perdida. *Nacionalismo*, 21.

El debate pedagógico (¿manufacturado?) tras la Educación Secundaria Obligatoria

The (manufactured?) pedagogical debate behind Compulsory Secondary Education

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-722>

Miriam Prieto Egido

<https://orcid.org/0000-0001-5396-2404>

Universidad Autónoma de Madrid

Noelia Fernández González

<https://orcid.org/0000-0003-2883-2207>

Universidad Autónoma de Madrid

Patricia Villamor Manero

<https://orcid.org/0000-0002-8154-8451>

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La Comunidad de Madrid inició el curso pasado la autorización para que los centros de educación infantil y primaria puedan impartir los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta medida se ha justificado desde una necesidad imprecisa relacionada con el cuidado de la infancia, la prevención de las bandas juveniles o las adicciones y del abandono y el fracaso escolar, y la conciliación familiar. A esta propuesta se adhirieron para el presente curso escolar 52 centros de educación infantil y primaria (aunque finalmente solo 49 han tenido demanda suficiente para aplicar la medida). Mediante entrevistas realizadas con direcciones de los centros que la aplicarán a partir del curso 2025-2026, institutos adscritos, centros que ya imparten estos cursos, centros que no han sido autorizados por la administración a hacerlo y representantes de las direcciones, se

ha tratado de profundizar en las necesidades educativas a las que pretende dar respuesta esta medida. El debate pedagógico, indefinido en los discursos, se articula en los resultados en dos tipos de tensiones: la concepción de la etapa 12-14 años como parte de la infancia o de la adolescencia, y consecuentemente la función de retención de los centros de educación primaria y de acompañamiento de los institutos, y la gramática escolar generalista de los primeros y especializada de los segundos. Estas tensiones plantean la cuestión de si nos encontramos ante un proceso de *primarización* de la Educación Secundaria Obligatoria, y los efectos que éste pueda tener sobre su carácter comprensivo.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, infancia, adolescencia, gramática escolar, comprensividad, educación básica, educación obligatoria.

Abstract

The Spanish region of Madrid has carried out the authorization of pre-primary and primary schools to teach the first two years of Compulsory Secondary Education. This measure has been justified by a vague need related to childcare, prevention of youth gangs, addictions and school drop-out and failure, and reconciling family and work. For the current school year, 52 pre-primary and primary schools have signed up for this proposal (although in the end only 49 have had sufficient demand). Through interviews with the principals of schools that will implement it next year, together with the assigned secondary schools, schools that are already running these courses, schools that have not been authorized by the administration to do so and representatives of principals of pre-primary and primary schools and secondary schools, we have tried to deepen the educational needs to which this measure may be addressed. Results show that the vague pedagogical debate is articulated in two types of tensions: the understanding of the 12-14 years stage as part of childhood or adolescence, and consequently the retention purpose of primary schools and the accompanying purpose of secondary schools, and the generalist school grammar of the former and the specialized ones of the latter. These tensions raise the question of whether we are facing a process of *primarisation* of Compulsory Secondary Education, and the effects this may have on its comprehensive nature.

Keywords: Secondary Compulsory Education, childhood, adolescence, school grammar, comprehensiveness, basic education, compulsory education.

Introducción

En septiembre de 2024, la presidenta de la Comunidad de Madrid anunció que los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de nueva creación incorporarían 1º y 2º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Esta medida se presentó con un argumentario que mezclaba ideas de carácter pedagógico y social, como la respuesta a las necesidades de conciliación familiar o para combatir el fracaso y abandono escolares, con otros peligros relacionados con la seguridad como “las adicciones o la posible influencia de las bandas”. Un mes después de este primer anuncio, la Consejería informó de que esta medida se extendería a centros ya existentes y en diciembre anunció que 25 CEIP participarían en ella el próximo curso. Finalmente, el 3 de febrero publicó una lista que ampliaba a 52¹ los CEIP que incorporarían 1º y 2º de la ESO el curso 2025-2026².

Esta medida altera significativamente la organización de la obligatoriedad que introdujo la Ley Orgánica General de Ordenamiento del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 con seis cursos de educación primaria a cursar en los CEIP entre los 6 y los 12 años y cuatro cursos de ESO a cursar en los Institutos de Educación Secundaria (IES) entre los 12 y los 16 años. Las sucesivas reformas del sistema educativo español, aprobadas en los años 2002 (LOCE), 2006 (LOE), 2013 (LOMCE) y 2020 (LOMLOE), aunque introducen modificaciones internas, no cambian la duración ni la estructura de la ESO³. La medida propuesta por la Comunidad de Madrid distribuye los 4 cursos de la ESO en dos centros diferentes, por lo que cabe preguntarse si supone una ruptura de facto de la etapa.

Esta medida, que no ha nacido como respuesta a un proceso de detección de necesidades educativas, sí ha inaugurado un nuevo contexto inmediato de debate mediático sobre la estructura de la secundaria, una etapa marcada históricamente por su indefinición. Ante la ausencia de ese debate pedagógico, este trabajo profundiza en la articulación de la medida y en su

1 En el momento de redacción de este artículo la cifra se ha modificado a 49, dado que tres centros no se han adherido finalmente por falta de demanda de las familias.

2 Las notas de prensa están referenciadas al final del artículo.

3 La estructura actual del sistema educativo español se puede consultar en: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/eurypedia/spain/estructura-y-organizacion-del-sistema-educativo>

conexión con ese contexto histórico de larga duración a la luz del discurso que exhiben las direcciones de los centros educativos involucrados en ella.

La Educación Secundaria Obligatoria: ¿una etapa con identidad propia?

La configuración de la Educación Secundaria Obligatoria: una etapa diferenciada

La educación secundaria, y más aún la inferior, ha sido una etapa problemática en todos los sistemas educativos (Puelles, 2011); siempre ha tenido que pelear por la búsqueda de su identidad (Nasarre, 2000), entre otras cosas, por la indefinición del alumnado al que se dirige al tener, a diferencia del resto, un carácter intermedio (denominadas habitualmente enseñanzas medias) entre la educación de masas y la introducción a estudios superiores. Hasta 1970, la entrada en esta etapa se producía a los diez años, y no es sino con la Educación General Básica (EGB) impulsada por la Ley General de Educación (LGE), cuando se incluye una etapa generalizada y compartida para toda la población que retrasa el acceso a la enseñanza secundaria a los 14 años. Es una etapa cuyo alumnado objetivo ha ido cambiando, pasando de ser cursos destinados a una parte muy exclusiva de la sociedad española, a extenderse de manera generalizada, alcanzando en la actualidad el cien por cien de la escolarización de alumnado entre 12 y 16 años.

Uno de los objetivos de la LOGSE desde su origen en los debates iniciales de la fase experimental fue ampliar la educación obligatoria hasta los 16 años. En el proyecto de ley *Hacia la reforma* (MEC, 1985) se justificaba la ampliación con dos objetivos claves: la igualdad de oportunidades y la extensión de la comprensividad, buscando una formación común y más elevada para toda la población. De esta manera, la etapa básica y obligatoria aumentaba dos años (6-16) pero se reducía el número de cursos de primaria a seis y se aumentaba los de secundaria, creando por primera vez una etapa de secundaria inferior de escolarización obligatoria (ESO).

Este cambio fue uno de los aspectos polémicos antes de la propia

aprobación de la reforma. En 1987 el ministro de Educación Maravall presentó el *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para el debate* (Ministerio de Educación, 1987), que justificaba la división entre primaria y la nueva secundaria inferior en los doce años por la coincidencia de esa edad con la preadolescencia o primera adolescencia (propuesta 10.1). Además, este proyecto, sometido a debate con toda la comunidad educativa durante un año, recopilaba diferentes opciones sobre la duración de la ESO e incluso sobre la distribución de los diferentes ciclos de esta etapa entre los centros de primaria y secundaria. De hecho, la primera propuesta del Ministerio fue que el primer ciclo de ESO (12-14) se impartiera en los centros de EGB a cargo de maestros/as para aprovechar los recursos de esos centros y la formación de sus docentes, y que el segundo ciclo (14-16) se impartiera junto con las enseñanzas de secundaria superior (Bachillerato y Formación Profesional) en los Institutos de Educación Secundaria y Profesional. No obstante, el objetivo a largo plazo siempre fue crear una etapa de ESO integrada, en un único centro escolar y con un profesorado cohesionado (propuesta 11.19).

A pesar de que esta fue la principal apuesta del Ministerio, las opiniones de la comunidad educativa recogidas en la serie de publicaciones *Papeles para el Debate* (Ministerio de Educación, 1988) defendieron mayoritariamente que toda la etapa se cursara en los Institutos de Secundaria y fuera impartida por profesores de secundaria, como finalmente fue aprobado en la LOGSE (Marchesi, 2020). Sin embargo, se reconocieron los derechos adquiridos por los maestros/as que daban clase en el ciclo superior de la EGB para poder incorporarse a los dos primeros cursos de ESO (LOGSE, disposición transitoria cuarta). Al mismo tiempo, es ambiguo que tras esta decisión la ley reconozca la secundaria como prolongación de la primaria (LOE, preámbulo; Puelles, 2011, p. 723).

La Educación Secundaria Obligatoria: ¿global o especializada?

A pesar de los continuos debates y críticas, la estructura de la ESO como etapa independiente y su asignación a los institutos se ha mantenido en las diferentes reformas, aunque ha sufrido modificaciones que han alterado su carácter comprensivo mediante divisiones horizontales dentro de la etapa.

Las primeras modificaciones, las de la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) de 2002, suponían la creación de itinerarios (artículo 26) en tercero y cuarto de la ESO que rompían de manera indirecta la comprensividad, aunque otorgaran la misma titulación. El cuarto curso se configuró como orientador y preparatorio de los estudios posteriores.

Posteriormente, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) de 2006 recuperó el carácter único de la ESO, aunque manteniendo el carácter orientador del cuarto curso (artículo 25). Pero seguramente su propuesta más novedosa fue la introducción de un nuevo título de posgrado (artículos 94, 95 y 100) como requisito formativo obligatorio para ejercer la docencia en todas las enseñanzas secundarias (Tiana, 2009).

La *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) de 2013 supuso una ruptura completa de la comprensividad que se había mantenido (con más o menos acierto y con más o menos apoyos) en la estructura del sistema educativo obligatorio desde la LOGSE. La LOMCE vino a dividir la ESO en dos ciclos; el primero comprendía los tres primeros cursos y el segundo, de carácter propedéutico, el cuarto curso. Este último, además, se dividía no solo curricularmente, sino que también otorgaba titulaciones diferentes en atención a dos itinerarios diferenciados: uno “académico”, que únicamente daría acceso al bachillerato y otro “aplicado”, que conduciría obligatoriamente a la formación profesional. La LOMCE promovía además la formación profesional básica desde el tercer curso (o incluso segundo) de la secundaria obligatoria. Otro de los cambios más significativos introducidos fueron las evaluaciones imprescindibles para la obtención de la titulación de secundaria al finalizar la etapa.

La ley vigente, *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE), regresa a una etapa con una única titulación que da acceso a cualquier

enseñanza de estudios postobligatorios no terciarios (artículos 21 a 32). Esta nueva estructura mantiene una serie de optativas que vehiculan itinerarios no declarados por la propia ley. Por lo demás, elimina la organización de la etapa en ciclos (artículo 23 bis de la LOE suprimido) y mantiene la asignación de un carácter orientador al cuarto curso.

Resulta difícil combinar en una misma etapa educativa la condición de básica y obligatoria propia de la enseñanza primaria con la especialización y la segmentación horizontal y vertical propia de la secundaria a la que fue finalmente asignada la ESO (Viñao, 2004). Esta indefinición se debe en gran medida a la tensión intrínseca a las enseñanzas medias en la estructura de los sistemas educativos modernos sobre si esta etapa debe responder a una finalidad propedéutica, terminal o a ambas (Nasarre, 2000; Puelles, 2011). Según todas las normativas de los últimos 40 años, la secundaria obligatoria debe preparar a la vez para seguir estudiando y para incorporarse al mercado laboral. Esta indefinición hace que la ESO se haya contemplado como una prolongación natural de la educación primaria, con la que comparte más aspectos o similitudes por su carácter comprensivo y obligatorio que con la secundaria postobligatoria (Viñao, 2011). Pero esta visión es para muchos políticos y profesionales de la educación uno de los grandes errores de la etapa (Nasarre, 2000. p. 19). No es casual que los profesores de bachillerato clamaran contra la LGE alegando la “egeberización” de la secundaria, ni que esos mismos profesores clamen hoy contra la ESO y contra la pérdida de identidad del bachillerato (Puelles, 2011, p. 723), y que la comprensividad de la ESO (mismos objetivos para todos los estudiantes en los mismos centros) haya sido identificada como la causa del deterioro de la educación en España desde la aprobación de la LOGSE (Delibes, 2006; García Garrido, 2002; Nasarre, 2000;). En una lectura opuesta, Viñao (1992) observaba la “bachilleratización” de la segunda etapa y avanzaba este diagnóstico también para la ESO de la LOGSE, a la que atribuye un fortalecimiento de esta misma academización.

Método

El objetivo de este estudio ha sido conocer los *sentidos* que la propuesta de impartir 1º y 2º de la ESO en CEIP adquiere para quienes venían atendiendo a esta etapa, representados en las direcciones de instituto, y para quienes ha sido los responsables de ponerla en marcha el presente curso. Para ello, se han realizado entrevistas a las que consintieron las direcciones de 7 de los 52 CEIP+1y2⁴ (tabla 1), lo que supone un 13,4% del universo.

Tabla I. Caracterización de las instituciones a las que pertenecen las personas entrevistadas

DAT*	Seudónimo del centro	Caracterización del centro
1	CEIP Las Praderas	CEIP no seleccionado para incorporar 1º y 2º
1	CEIPSO Los Brotes	Incorporó secundaria recientemente**
1	IES Tallo	Adscrito a un colegio que incorporó secundaria recientemente
2	CEIP Los Montes	CEIP+1y2
2	CEIP Las Hojas	CEIP+1y2
2	CEIP Las Semillas	CEIP+1y2
2	IES Frutos	Adscrito a CEIP+1y2
3	CEIP Las Hierbas	CEIP+1y2
4	CEIP Las Flores	CEIP+1y2
4	CEIP Los Pétalos	CEIP+1y2
4	IES Ramas	Adscrito a CEIP+1y2
5	CEIP Los Bosques	CEIP+1y2
5	CEIP Los Jardines	CEIP+1y2
5	CEIP Los Valles	CEIP+1y2
5	IES Arboleda	Adscrito CEIP+1y2
5	IES Rosedal	Adscrito CEIP+1y2
5	IES Limbo	Adscrito CEIP+1y2
-	ADIMAD	Asociación de directores de institutos de Madrid
-	Consejo de Directores	Órgano consultivo de la Comunidad de Madrid
Fuente: elaboración propia.		
*Para proteger la identidad de las personas entrevistadas y los centros hemos anonimizado con números la DAT (Dirección de Área Territorial) a la que pertenecen.		
**Con el objetivo de proteger la identidad de la persona entrevistada y el centro, no señalamos el año concreto en que incorporó secundaria.		

4 Designamos “CEIP+1y2” a los CEIP que han incorporado 1º y 2º de la ESO en el curso 2025-2026 y que, por lo tanto, todavía no son CEIPSO.

Con el fin de conocer cómo esta medida ha sido recibida en los institutos adscritos a los CEIP+1y2, especialmente a la luz de la presumible reducción de su matrícula y de la eliminación de una parte de sus funciones, hemos entrevistado también a la dirección de 5 IES adscritos a CEIP+1y2. La selección de participantes responde a un criterio de muestreo teórico, propio de la teoría fundamentada (Flick, 2012). De acuerdo con este criterio, contactamos con todos los CEIP+1y2 y entrevistamos a aquellas direcciones que aceptaron participar, así como a sus IES adscritos, presumiendo que sus intervenciones ofrecerían también distintas posiciones discursivas a propósito de esta medida (Barbeta-Viñas, 2021). En atención a la variedad de contextos territoriales de la región, perseguimos que las entrevistas cubrieran las cinco áreas territoriales en que se distribuye administrativamente la comunidad en materia educativa.

De acuerdo con el criterio de la selección gradual, durante la elaboración de las primeras entrevistas identificamos la existencia de otros participantes cuyas voces podrían igualmente representar las mismas posiciones, aunque en contextos diferentes. De esta manera, enriquecerían la variedad de voces participantes. Así, entrevistamos también a las direcciones de: un colegio que, aunque lo solicitó, finalmente no fue seleccionado para incorporar 1º y 2º; un colegio convertido en CEIPSO; y dos miembros representantes de direcciones de la Asociación de Directores e Institutos Públicos de Madrid (ADIMAD) y del Consejo de Directores. Así, nuestro material de análisis se compone de 19 entrevistas con las que hemos alcanzado el punto de saturación (tabla 2).

Tabla II. Número de personas entrevistadas en cada tipo de institución

CEIP+1y2	IES adscritos a CEIP+1y2	Colegio convertido en CEIPSO recientemente	IES adscrito a un centro convertido en CEIPSO recientemente	CEIP no seleccionado para incorporar 1º y 2º	Representantes de colectivos de direcciones
9	5	1	1	1	2
					Total: 19 entrevistas

Fuente: elaboración propia

En sintonía con comprensiones hermenéuticas y críticas de la

investigación, entendemos la entrevista no como una técnica de recogida de la “verdad”, sino como una interacción entre sus participantes que nos permite acceder a sus sentidos en torno al objeto de estudio (Kaufmann, 2021). Desde esta premisa, durante el análisis hemos identificado en los sentidos en torno al alumnado de 12-14 años y a la gramática escolar las claves que organizan la trama discursiva. Ante ello, el procedimiento que hemos seguido ha sido el de analizar las posiciones discursivas (Barbeta-Viñas, 2021; Conde, 2009) que afloran en las entrevistas en torno a ambos temas. A diferencia de los análisis de contenido que persiguen cuantificar lo más representativo, las aproximaciones discursivas persiguen analizar los textos a la luz de su contexto de manera artesanal, como una ida y vuelta desde los textos hacia la teoría en un análisis de signo circular y que siempre es provisional. Así, el análisis de las posiciones discursivas afirma el carácter colectivo, que no individual, de tales posiciones, en conexión con las posiciones también colectivas que ocupan en el contexto (posición social dentro de la estructura social, roles, identidades o prácticas sociales que desarrollan). El análisis de posiciones discursivas desgana la relación dialéctica entre texto y contexto a través de la observación de su expresividad en los usos lingüísticos.

En atención a esta relación dialéctica entre texto y contexto, nuestro análisis considera dos dimensiones contextuales (que se suman a la situación de entrevista): (1) el contexto inmediato generado por esta medida y que activa estas posiciones discursivas y (2) un contexto de larga duración marcado por la indefinición de las enseñanzas medias. Deliberadamente hemos omitido un tercer aspecto contextual, a pesar de que las entrevistas lo revelan como clave: el escenario de competencia entre centros educativos, definitorio de la región madrileña (Prieto Egido, 2022). Aunque sí refieren este contexto de competencia para explicar sus motivaciones, en este artículo nos centramos exclusivamente en el argumentario de carácter pedagógico que despliegan en torno a esta medida.

Resultados: El debate tras los dos primeros cursos de la ESO

La propuesta que estamos analizando implantada en la Comunidad de Madrid constituye una medida de carácter híbrido: los dos cursos de la educación secundaria se impartirían por profesorado de educación secundaria en centros de educación infantil y primaria. Las entrevistas revelan que este carácter híbrido, sin embargo, no atiende a una justificación precisa, reflejándose en sus posiciones la indefinición de la necesidad o problemática pedagógica a la que trata de dar respuesta.

El cuestionamiento de la medida plantea dos preguntas esenciales aún no resueltas que, como se presenta en las páginas que siguen, se vislumbran en los discursos de las direcciones entrevistadas: quién debe atender al alumnado de 12-14 años y con qué finalidad, y qué gramática escolar responde mejor a sus necesidades. En los discursos de las direcciones de CEIP e IES identificamos dos modelos diferentes de consideración de la infancia. Mientras que en los CEIP persiguen retener y alargar la infancia el mayor tiempo posible, en los IES se pretende una superación de este periodo vital, unas veces con más acompañamiento que otras. Estas concepciones sugieren a su vez dos modelos de atención a este alumnado, de control y de autonomía que, como veremos, encuentran acomodo bajo dos gramáticas escolares distintas y coherentes con cada modelo.

¿Para quién la ESO? Infancia versus adolescencia

Ninguna dirección de CEIP ni de IES entrevistada refiere dificultades concretas que experimenta el alumnado, ya sea en la transición al instituto o durante los primeros cursos en él, ni los efectos negativos que ese paso genera (Calvo y Manteca, 2016). Frente a las motivaciones concretas para la implantación de CEIP+1y2 aducidas por el gobierno regional (prevención de las adicciones o las bandas juveniles, reducción del abandono temprano y el fracaso escolar y conciliación familiar), una idea mucho menos definida recorre el discurso de las direcciones de los CEIP: “son muy pequeños para ir al instituto”. Sin embargo, tan unánime como esta idea es la indefinición de

por qué son pequeños.

En esta falta de madurez a los 12 años, que acusan las direcciones de CEIP y en la que también coinciden las direcciones de los IES, confluyen diversas observaciones. Tras la formulación “son muy pequeños” las direcciones de CEIP exponen temores como el acceso a contenido cultural no diseñado para la infancia y que perciben amenazante o la presión de las nuevas responsabilidades en el tránsito a secundaria. Aunque conceden que no hay homogeneidad en el grado de madurez (“*algunos son pequeños*”, “*algunos se adaptan bien*”), ello no impugna la idea general de que son pequeños para pasar al instituto. Sus argumentos vistos en conjunto reproducen la imagen de infancia fabricada en los últimos dos siglos, como un sujeto cuyos espacios naturales son la familia y la escuela y cuya actividad principal es el juego, y que se mantiene separado del mundo adulto y sus tareas, responsabilidades y consumo cultural (Carli, 1999). Ya sea porque se les percibe incapaces todavía (inmaduros) o porque es un riesgo que quieran crecer demasiado pronto, entienden que la frontera se ha de reafirmar. Esta idea de frontera refleja bien las percepciones ambivalentes en esta transición que la dibujan como un “ritual de paso” (Ávila Francés et al., 2024).

Esta representación de infancia se aproxima a una exaltación mediante expresiones que ponen en valor la protección (“*mis niños*”, “*los pollitos cuidaditos*”, “*como la gallinita que acoge a los alumnos*”, “*estar más vigilados*”), o referencias nostálgicas al juego que lamentan que deban abandonar al pasar al instituto. Los discursos de las direcciones de CEIP reflejan una idea del alumnado de 12-14 años *infantilizada* (Alcubierre Moya, 2016) en cuya concepción prima la necesidad de protección y que atribuye a los centros la función prioritaria de su vigilancia. En coherencia con esta percepción, identifican el menor tamaño de los colegios como una característica idónea para brindar un entorno “familiar”: frente a ese espacio grande y poblado de estudiantes de mayor edad que representan los institutos, los CEIP, afirman sus direcciones, son percibidos por las familias como un espacio recogido y de protección, a veces incluso de vigilancia o control, donde permitir que la infancia dure más tiempo, lo que puede comprobarse en los siguientes testimonios de direcciones de centros de primaria:

[Las familias] tienen la tranquilidad de que siguen en el cole los

pollitos cuidaditos, tienen comedor, están más vigilados, no se juntan con gente más mayor, al final van a seguir siendo ellos los mayores del cole. (CEIP Las Semillas)

Nosotros ahora mismo escolarizamos en sexto de primaria 50 con nombres y apellidos, es verdad que allí estamos hablando de que tenemos en un instituto, [...] incluso que tienen 200 línea 6, eso es muy difícil. Al final hasta cuando les quieres conocer es complicado. [...] siguen siendo mis niños desde cuando entran en 3 años. (CEIP Las Flores)

No es lo mismo decir que se quede en el comedor que sé que va a comer y que tiene alguien que le vigile, que no mi hijo que se va a la cafetería y que a saber lo que come y lo que no come. (CEIP Las Hierbas)

En contraste, las direcciones de IES califican estos temores como una actitud de sobreprotección irracional e infundada, destacando el trabajo que se desarrolla desde los centros de secundaria para acoger al alumnado, acompañarles y hacer que el paso al instituto sea amable. Desde su visión, el alumnado tiene un mandato de “adaptación” al instituto, dejando entrever la necesidad de desarrollar la autonomía de los estudiantes; se alejan así del modelo de vigilancia recurrente de los CEIP, pero sin dejar de reconocer la necesidad de acompañamiento que requieren tanto el paso al instituto como el alumnado de esas edades:

¿Cuándo se implantó la LOGSE? En el 92 creo, si no me falla la memoria. Y ha habido desde entonces muchas promociones, 20, 25, 30 promociones de este sistema educativo. Y nadie está traumatizado porque haya llegado a su casa y haya tenido que calentarse el plato en el microondas. Entonces es lícito que los padres tengan ese temor porque todos los padres queremos proteger a nuestros hijos y demás. Pero también es cierto que te adaptas y las cosas salen bien y salen adelante. Ningún niño se ha quedado sin comer. (IES Ramas)

Los centros ya no son como eran antes y ha cambiado mucho. A los niños de primero de la ESO se les acompaña. Hay en todos los centros planes de convivencia que se establecen sobre cómo

acompañarles durante los primeros días, alumnos ayudantes, mediadores. (ADIMAD)

Relacionadas con esta autonomía, aparecen otras preocupaciones en la transición hacia la etapa de secundaria, como ir solos a casa o tener móviles, que no son elementos de los propios centros escolares, sino familiares. Y es que el apoyo y la visión del alumno/a en la familia se modifica con la llegada al instituto; este cambio se vive como un ritual de paso hacia ciertas libertades:

En las familias se hacen muchos cambios de cómo tú ayudas a tu hijo o cómo tú tratas a tu hijo cuando se cambia al instituto, no cuando cambia determinada edad. O sea, no van tanto con la edad, sino con el cambio de instituto. Se les dan muchísimas libertades cuando vienen al instituto. Y son muy pequeños para esas libertades [...] a tu hijo con 12 años no lo puedes tener con libertad absoluta con el móvil, pero como ya va al instituto, pues libertad absoluta. A tu hijo con 12 años no puedes no mirarle los cuadernos nunca jamás en la vida, pero como ya va al instituto. (IES Tallo)

En coherencia con la representación infantil del alumnado que expresan las direcciones de CEIP, aparece cierto temor al contacto con estudiantes mayores en los IES, en muchos casos presentado como un temor de las familias del que se hacen cargo. En contraste, las direcciones de los IES responden a esta idea señalando que los conflictos no aparecen por contacto con alumnado de más edad (no hay conflictos internivel), sino entre alumnado del mismo curso y que, además, es justamente el alumnado de 1º y 2º de ESO el que suele protagonizar más conflictos (Calmaestra et al., 2016). Esa infancia inocente que los centros de infantil y primaria asumen, se rompe en la entrada al instituto, pero según las direcciones de los IES no es por ese cambio de escenario, sino por el propio momento evolutivo, asociando la conflictividad a la edad.

Los problemas los tenemos entre el de primero A y el de primero B porque se comportan como se comportan y eso lo vamos a tener aquí en el colegio o en segundo de la ESO o en tercero de la ESO. No tenemos esos problemas ni de bandas, ni de peleas, ni de que

los mayores influyen en los pequeños, los mayores tratan de huir de los pequeños para que les dejen tranquilos. (IES Rosedal)

Las entrevistas muestran que los equipos docentes de primaria confían en que conocer a todo el alumnado y a las familias y mantenerlos en el mismo espacio a pesar del cambio de etapa prevendrá problemas diferentes o de mayor envergadura de los que tienen en estos momentos. Sin embargo, no parece que el mero hecho de tener a estudiantes de estas edades en otros lugares vaya a evitar problemas de convivencia que se presentan en todos los institutos, y lo cierto es, como indica la representante de ADIMAD, que no conocen cómo serán esos mismos/as alumnos/as con uno y dos años más ni han podido prepararse para trabajar con problemas diferentes a los que hasta ahora han tenido en su centro.

No me preocupa nada los problemas de convivencia viendo los sextos que tengo ahora. (CEIP Los Montes)

No nos ha llegado este problema significativamente [conflictos de convivencia en 1º y 2º de ESO]. Al final creo que habrá problemas de convivencia, pero es verdad que ellos se conocen entre ellos y se conocen de muchos años, y ya hay roces entre quinto y sexto por ver quién tiene el balón el día que toca fútbol por ver quién coge la pista, [...] creo que eso también ha generado entre ellos cierto vínculo y cierto respeto y sí que espero que esta sea una de las ventajas de esta modalidad. (CEIP Los Jardines)

¿Para qué la ESO? Globalización versus especialización

Mientras en las entrevistas las direcciones de IES aluden a los riesgos de romper la etapa de ESO con esta medida —con argumentos que también han tenido eco en la opinión pública—, para las direcciones de CEIP no se trata de una división de la etapa, sino solo del espacio, porque el profesorado de secundaria garantizará la continuidad. Así, los discursos de las direcciones reflejan una pugna en las *gramáticas escolares* (Elías, 2015; Viñao, 2002) de los centros de primaria y de secundaria:

Aquí no hay primaria, secundaria... no, aquí somos un colegio, un

CEIPSO, y aquí funcionamos todos, secundaria, primaria y el que venga, como está funcionando hasta ahora, aquí no va a cambiar nada, y si cambia cierro el chiringo. No entiendo que vayamos por separado, vamos a ser cuatro grupos más, son nuestros niños ¿eh? Estos llevan nueve años aquí. (CEIP Los Montes)
[...] esto no es primero y segundo de la ESO, sino séptimo y octavo; y ... y lo que creemos que es mejor para los chavales, pues así gestionaremos. Los proyectos del centro se mantienen en el centro independientemente de la edad del alumnado. Y el profesorado se tiene que acoplar a los proyectos del centro. (CEIP Los Bosques)

La alusión al “proyecto de centro” que reiteradamente aparece en el discurso de las direcciones de CEIP captura bien el espíritu de una gramática escolar de carácter global e integrador que es correlato a su vez de una identidad docente también globalizadora (a excepción de las especialidades) (Bolívar et. al, 2005). Es justamente este rasgo globalizador el que permite tomar como unidad básica organizativa al equipo docente (RD 82/1996, art. 38). Por el contrario, el foco discursivo de las direcciones de los IES se centra en la estructura especializada de la etapa, aspecto que refleja una gramática escolar cuya unidad organizativa son los departamentos didácticos y, en consecuencia, toma a las materias como unidad curricular (RD 83/1996, art. 40). Los siguientes extractos representan ambas formas de razonamiento:

Lo que se imparte en primaria y lo que se imparte en secundaria es diferente, la forma de impartirlo en primaria y la forma de impartirlo en secundaria es diferente. En primaria se atiende más a estructuras más globales y en secundaria son materias. ¿Cómo puede un profesor de, pongamos, biología, impartir de verdad una cierta calidad si da biología, física, matemáticas y tecnología? Desde mi punto de vista es imposible. Pues eso es lo que está ocurriendo. La calidad educativa se resiente muchísimo. (IES Tallo)
Siempre tenemos la incertidumbre, sobre todo en primaria, donde hay mayor cantidad de vocación por esta profesión, nos preocupa que se hagan bien las cosas, que se trate bien al alumno, que se cuide, claro, y que haya calidad educativa [...] Por ejemplo, den-

tro de nuestra organización estamos planteando que si la persona que dé francés, si es que sale francés como optativa obligatoria a ofertar, pues si esta persona tiene a bien, por nuestra parte estaría bien que diera también lengua, de esta manera la tenemos más tiempo [...] Cuanto más tiempo esté la persona aquí, más involucrada estará en los proyectos. (CEIP Los Bosques)

Si bien la LOMLOE establece la posibilidad de integrar las materias de la ESO en ámbitos (artículo 24), lo que podría modificar las gramáticas escolares de los institutos hacia una concepción globalizada y acorde con las gramáticas de los colegios, se trata nuevamente de un cambio curricular que, para que tuviese impacto en las gramáticas escolares y en las identidades del profesorado, sería necesario que se siguiese de un cambio organizativo. Esta falta de cambio en la organización de los institutos ha sido precisamente uno de los déficits que se han señalado a la LOGSE en lo que respecta a la ESO, que supuso un cambio curricular pero no organizativo (Bolívar 2010). Esta doble aproximación a la etapa de la ESO, desde la visión globalizada de la gramática escolar de los centros de primaria y desde la especializada de los institutos puede ser el reflejo de la permanencia o el resurgir del debate en torno al carácter híbrido de la ESO, básico y especializado al mismo tiempo (Viñao, 2004), debate que rodeó también al último ciclo de la EGB (Viñao, 1992) a la que ahora parece recurrirse con añoranza como respuesta.

Sin embargo, el debate acerca de las enseñanzas medias no se produce en el vacío, sino dentro de una estructura que se ha mantenido durante 30 años y que justamente viene a *estructurar* también el modo de razonar de las direcciones de los IES, quienes defienden una visión de conjunto de la etapa a la luz del trabajo que efectivamente desarrollan como colectivo y que se preocupan por destacar (“*nosotros le damos mucha importancia*”, “*somos muy exigentes*”, “*gran trabajo*”, “*esfuerzo por*”, “*llevamos años trabajando*”). Desde esta posición, la continuidad en el mismo centro es la condición de posibilidad para el éxito de la etapa, especialmente a partir del tercer curso, que es donde se abren definitivamente las opciones de especialización (optatividad, programas de diversificación curricular⁵, ciclos formativos de

5 Programa que permite modificar el currículo desde el 3º curso de la ESO para que los objetivos y competencias de la etapa se alcancen mediante la organización de las asignaturas en ámbitos de conocimiento y una metodología específica.

grado básico⁶). Solo la continuidad en el mismo centro garantiza la unidad de criterio educativo (“*homogeneizador*”) y diagnóstico que atribuyen a esos dos primeros cursos:

Cuando a ti te llegan en primero de la ESO, hay que hacer un gran trabajo porque tú tienes que hacer un trabajo de sentar unas bases para que podamos avanzar todos a la vez [...] Tercero de la ESO es un curso radicalmente distinto, es un curso en el que los currículos ya están apretados, son cosas de un nivel de dificultad mucho más elevado. Ese esfuerzo de uniformizar lo que se ha dado en cada sitio y esa planificación para que en la etapa puedas cubrir todo de una forma equilibrada y progresiva, no puedes hacerlo si entran en tercero de la ESO. (IES Tallo)

Nosotros le damos mucha importancia al perfil de diversificación, somos muy exigentes a la hora de definir al alumno para ese programa, y así tenemos unos grupos de diversificación que realmente funcionan y que permiten después engancharse a bachillerato a muchos de ellos. No sabemos qué perfil nos van a orientar desde 2º de la ESO de un CEIPSO. (IES Rosedal)

Estos fragmentos reflejan la importancia que las direcciones de los IES atribuyen a su propio trabajo, en este caso, en la labor de orientación en los primeros cursos de la ESO. Esta defensa concreta de su labor de orientación es una muestra de su defensa más general de su especialización disciplinar, a través de la cual exhiben su conocimiento de la etapa, del alumnado y, por lo tanto, exhiben su idoneidad para atenderles. Así, a lo largo de las entrevistas manifiestan una serie de preocupaciones ante los efectos de desvirtuación de la etapa: merma de la calidad si la incorporación de 1º y 2º en CEIP se desarrolla a costa de la especialización del profesorado; incorporación en tercero de alumnado muy dispar al perder el efecto homogeneizador de cursar los dos primeros cursos en el instituto; riesgo de mayor abandono escolar al retrasar a una edad más crítica el paso al instituto —14 años que pueden llegar a los 16 en casos de alumnado repetidor—.

Un aspecto central para el desarrollo de la etapa es para las direcciones

6 Estudios de Formación Profesional, parte de la educación básica obligatoria que tienen como objetivo preparar al alumnado para el mundo laboral o para continuar con estudios de formación profesional.

de los IES el profesorado especializado, cuestión organizativa especialmente clave para los centros de secundaria (Red por el Diálogo Educativo, 2020). Así, las direcciones de IES destacan la importancia de tener plantillas estables para garantizar el desarrollo de la etapa. La organización de los primeros cursos de secundaria en los CEIP y la limitación de horas a impartir de cada especialidad hará que no se creen vacantes y por lo tanto la impartición de esos cursos correrá a cargo de profesorado interino. Mientras las direcciones de los CEIP no conceden importancia a este hecho, situando la garantía de continuidad en el proyecto del centro, para las direcciones de IES la continuidad del profesorado es una cuestión clave para garantizar la continuidad de la etapa:

Si aumentamos la plantilla docente definitiva que comparta esa forma de trabajo que tenemos el equipo, vamos a ir sentando unas bases y una forma de trabajar. (IES Ramas)

¿Cómo puede un profesor arraigarse al proyecto educativo de un centro, o la forma de trabajar de ese centro, si a lo mejor está sólo cuatro horas semanales en ese centro porque tiene que compartir jornada con otros centros? ¿Qué arraigo puede tener un profesor en un centro? ¿Cómo puede de verdad implicarse? (IES Tallo)

La temporalidad, interinidad y parcialidad que pronostican para las plazas que se dotarán en los CEIP+1y2 ocupa un lugar central entre las preocupaciones de las direcciones de IES. Entienden que la dedicación parcial, en centros además con distintas gramáticas escolares, construye condiciones materiales que dificultan el compromiso docente con la formación del alumnado.

Conclusiones: ¿Hacia una “primarización” de la ESO?

Uno de los principales cuestionamientos de este trabajo ha sido comprender el porqué de esta medida, especialmente tras constatar que los motivos del ejecutivo madrileño no se corresponden con las motivaciones de los CEIP —expresadas por sus direcciones— para llevarla a cabo. El discurso entre las direcciones entrevistadas no revela una demanda concreta previa de incorporar

los primeros cursos de la ESO en los colegios. Tampoco hemos identificado en la literatura académica ni en la literatura gris reciente ningún debate que reclame esta medida. Esta falta de debate previo nos conduce a identificar un debate manufacturado que se activa con el anuncio de la Presidencia de la Comunidad de Madrid de la extensión del modelo CEIP+1y2, y que se extiende en un contexto de competencia entre los centros educativos. Conscientes sin embargo de ello, en este estudio hemos recuperado los sentidos pedagógicos que las direcciones atribuyen a esta medida.

Hemos identificado una trama discursiva que pivota en torno a dos percepciones del alumnado de los dos primeros cursos de ESO distintas, que son a su vez coherentes con las dos gramáticas escolares diferenciadas de ambos tipos de centros. En atención a ello, y replicando la idea de “egebeización” de Viñao, planteamos que esta medida avanza una “primarización” de estos dos cursos de ESO. Entendemos por “primarización” la subsunción de los dos primeros cursos de ESO bajo la gramática escolar de los centros de primaria que pasan a acogerla, y su consecuente subordinación al modelo educativo globalizador propio de la primaria, en detrimento de las enseñanzas especializadas propias de la secundaria. Así, las direcciones de IES exhiben una preocupación por la ruptura de la ESO que conlleva esta medida que conecta con un debate histórico en torno al principio de comprensividad y sobre el que, al menos discursivamente, se ha construido su carácter obligatorio y globalizador. Este principio quedaría suspendido al separar la ESO en dos tipos de centros con un marcado carácter diferenciado (Marchesi, 1995) y que se asientan en percepciones diferentes sobre el alumnado (infancia versus sujetos maduros o en maduración), el modo de relación con él (control/protección versus autonomía) y con distintas gramáticas escolares (globalizadora versus especialización). Así, un segundo efecto de esta “primarización” es que, ante las dos percepciones sobre el alumnado, se privilegia el modelo de control/protección frente al de acompañamiento, desde un discurso que exalta la infancia y, en consecuencia, se esfuerza por retenerla, provocando su infantilización. Finalmente, este trabajo contribuye a pensar los efectos de esta medida a la luz de los mimbres sistémicos sobre los que se asienta. Así, observamos que la distancia entre las representaciones sobre el alumnado y entre las gramáticas escolares dan cuenta de continuidades discursivas de larga

duración y que esta medida, lejos de resolver, ha permitido aflorar. Ante ello, entendemos que la medida de los CEIP+1y2 por sí sola no resuelve ni alivia el choque entre ambas gramáticas escolares —problema clave señalado por la literatura sobre transiciones de primaria a secundaria (Gimeno, 1997)—, sino que lo pospone dos años.

Esta trama discursiva refleja las tensiones que han marcado el devenir de la secundaria inferior dentro de la larga trama histórica del siglo XX, en la que se inserta como etapa obligatoria y parte de la educación básica. Este discurso emerge ahora como un debate aún incipiente por el estado aún embrionario en el que se encuentra la medida, que ha iniciado su implantación en septiembre de 2025. Sin embargo, sostenemos, incluso en este estadio incipiente, que esta propuesta altera la estructura de la ESO y en cierto sentido podría fracturarla. A la luz de esta idea, subrayamos la importancia no sólo de que las reformas educativas se produzcan a través de procesos regulatorios que den cabida a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, sino también que se deriven de procesos de diagnóstico, análisis y discusión para identificar con claridad las necesidades y las medidas más acertadas para atenderlas y sus implicaciones. El presente estudio está condicionado por este carácter incipiente de la medida y se limita a recoger las voces de las direcciones por ser las responsables de solicitar y, en su caso, implantar la medida en los centros educativos, pero sus testimonios constituyen sólo un primer boceto de un dibujo que debe perfilarse con las voces del resto de miembros de la comunidad educativa implicados.

Referencias bibliográficas

- Alcubierre Moya, B. (2016). La infantilización del niño. En A. Villegas, N. Talavera, y R. Monroy (Coords.), *Figuras del discurso: exclusión, filosofía y política* (321-343). Bonilla Artigas Editores.
- Ávila Francés, M.; López Fernández, S.; Sánchez Pérez, M.C. y Paños Martínez, L. (2024). Transición de Primaria a Secundaria: vivencias del alumnado y percepción de docentes y familias. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 17(1), 73-90. <http://dx.doi.org/10.7203/>

[RASE.17.1.27864.](#)

- Barbeta-Viñas, M. (2021). Las posiciones discursivas en el análisis sociológico del discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 79(3) e189. <https://doi.org/10.3989/ris.2021.79.3.20.169>
- Bolívar, A. (2010). Contexto de la educación secundaria: estructura y organización. En F. Imbernón (Coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (35-60). Graó.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45). Retrieved [25-6-205] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y ciberbullying en la infancia*. Save the children.
- Calvo, A., y Manteca, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14(1). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (Comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.
- Comunidad de Madrid. (12 septiembre de 2024). *Díaz Ayuso anuncia que los nuevos colegios públicos también impartirán 1º y 2º de ESO y tendrán jornada partida*. <https://www.comunidad.madrid/noticias/2024/09/12/diaz-ayuso-anuncia-nuevos-colegios-publicos-tambien-impartiran-1o-2o-eso-tendran-jornada-partida>
- Comunidad de Madrid. (15 octubre de 2024). *La Comunidad de Madrid incorporará desde el próximo año los cursos de 1º y 2º de Secundaria a colegios públicos de Infantil y Primaria*. <https://www.comunidad.madrid/noticias/2024/10/15/comunidad-madrid-incorporara-proximo-ano-cursos-1o-2o-secundaria-colegios-publicos-infantil-primaria>
- Comunidad de Madrid. (26 diciembre de 2024). *La Comunidad de Madrid abrirá en 2025 los nuevos colegios públicos con 1º y 2º de la ESO*. <https://www.comunidad.madrid/noticias/2024/12/26/comunidad-madrid-abrira-2025-nuevos-colegios-publicos-1o-2o-eso>
- Comunidad de Madrid. (3 febrero de 2015). *Díaz Ayuso anuncia que el próxi-*

mo curso más de medio centenar de colegios públicos comenzarán a impartir Educación Secundaria. <https://www.comunidad.madrid/noticias/2025/02/03/diaz-ayuso-anuncia-proximo-curso-medio-centenar-colegios-publicos-comenzaran-impartir-educacion-secundaria>

- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico de sistema de discursos*. CIS.
- Delibes, A. (2006). *La gran estafa. El secuestro del sentido común en educación*. Grupo Unisón.
- Elías, E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Flick, U. (2021). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García Garrido, J. L. (2002). La nueva Ley de Calidad: Reflexiones en la perspectiva internacional. *Revista de Educación*, 329, 23-38.
- Gimeno Sacristán, José (1997). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Morata
- Gutiérrez, L. (2024, 15 de octubre). Madrid rescata el modelo de EGB para que los alumnos sigan en su colegio en 1º y 2º de ESO. *20 minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/5644076/0/madrid-rescata-el-modelo-de-egb-para-que-los-alumnos-sigan-en-su-colegio-en-1-y-2-de-eso/>
- Gimeno Sacristán, José (1997). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Morata
- Kaufmann, J-C. (2021). *La entrevista comprensiva*. Dado Ediciones.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMCE). (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).
- Marchesi, Á. (1995). La reforma de la educación secundaria: la experiencia de España. *Revista iberoamericana de Educación*, 9, 77-90.

- Marchesi, Á. (2020). La LOGSE en la educación española. Breve relato de un cambio histórico. *Avances en Supervisión Educativa*, 33. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.681>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para el debate*. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1998). *Papeles para el debate. 5 volúmenes*. MEC.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 192-206.
- Nasarre, E. (2000). Finalidades y exigencias de la Educación Secundaria obligatoria, en Ministerio de Educación y Cultura, *La educación secundaria a debate. Situación actual y perspectivas* (13-26). Centro de publicaciones
- Puelles, M. D. (2011). La educación secundaria en la España democrática: antecedentes, problemas y perspectivas. *Cuadernos de pesquisa*, 41(144), 710-731.
- Prieto Egido, M. (2022). El gobierno de las palabras. Sobre el derecho a la educación en la Ley Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 152-171.
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. (BOE núm. 44, de 20 de febrero de 1996).
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (BOE núm. 45, de 21 de febrero de 1996).
- Red por el Diálogo Educativo (2020). Hacia el diseño de un modelo organizativo consensuado. En M. Fernández-Enguita (Coord.), *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella*, 17-33. REDE y ANELE.
- Soler, J. (2024, 30 de octubre). Los 25 colegios que se suman a la ‘EGB’ de Ayuso: Madrid adaptará sus instalaciones para acoger 1º y 2º de la ESO. *El Español*. <https://www.elespanol.com/madrid/comunidad/20241030/colegios-suman-egb-ayuso-madrid-adaptara-instalacion>

[ciones-acoger/897160717_0.html](https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14811)

- Tiana, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Wolters Kluwer.
- Viñao, A. (1992). La Educación General Básica: entre la realidad y el mito. *Revista de Educación*, 4, 47-71.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata
- Viñao, A. (2003). La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después. En L. Alanís Falantes (Coord.), *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa*, 35-66. Akal.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons Historia.
- Viñao A. (2011). Del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX). *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, 449-472.
- Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14811>

Financiación

Este artículo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación “El imperativo de la innovación educativa: análisis de su recepción y articulación en el sistema educativo español “ (IMPNOVA) (Ref: PID2022-138878NA-I00), financiado por la convocatoria Proyectos de Generación de Conocimiento 2022 de la Agencia Estatal de Investigación.

La formación docente frente a la ampliación de la escolaridad obligatoria: reflexiones desde la Comunidad Autónoma de Cataluña

Teacher education in response to the expansion of compulsory schooling: reflections from the Autonomous Community of Catalonia

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-723>

Karine Rivas Guzmán

<https://orcid.org/0000-0002-4230-3136>

Universidad de Barcelona

Isaac Calduch Pérez

<https://orcid.org/0000-0003-0516-3768>

Universidad de Barcelona

Resumen

La propuesta de ampliar la escolarización obligatoria hasta los 18 años, recogida en el informe del Consejo Escolar del Estado, abre un debate esencial sobre el sentido de la educación básica y, en particular, sobre la formación del profesorado. Este artículo analiza los desafíos que dicha ampliación implicaría para la formación inicial y el desarrollo profesional docente, tomando como referencia el caso de Cataluña. Desde una metodología cualitativa de corte interpretativo, se triangulan fuentes documentales, entrevistas a actores clave y un grupo de discusión con profesionales de la educación. Los resultados permiten identificar cuatro dimensiones clave: (a) la necesidad de reforzar el compromiso ético como eje en el acceso y la formación docente, (b) la importancia de modelar dicho compromiso desde la docencia universitaria, (c) la centralidad del prácticum como espacio formativo estratégico para construir identidad docente, y (d) la urgencia de consolidar equipos formadores con

perfiles diversos y socialmente comprometidos. Estas dimensiones sugieren que una posible ampliación de la educación obligatoria exigiría transformaciones profundas en los modelos formativos. Las conclusiones apuntan a una oportunidad para repensar la arquitectura de la formación docente desde una lógica más inclusiva, contextualizada y coherente con los retos actuales. Experiencias como el Programa MIF, el modelo de institutos-escuela y el programa de residencia Sensei aportan referentes útiles para avanzar en esa dirección. Finalmente, se destaca la necesidad de políticas docentes que garanticen un acceso equitativo a la profesión docente, promuevan una formación conectada con la realidad de los centros educativos y reconozcan al profesorado como agente clave en el acompañamiento de trayectorias escolares diversas y continuas.

Palabras clave: formación del profesorado, formación inicial docente, acceso a la profesión, desarrollo profesional docente, educación obligatoria, legislación educativa.

Abstract

The proposal to extend compulsory schooling to the age of 18, as outlined in the report by the State School Council, opens up a crucial debate on the meaning of basic education and, in particular, on teacher education. This article analyzes the challenges that such an extension would entail for both initial teacher education and professional development, taking the case of Catalonia as a reference. Based on a qualitative, interpretative methodology, the study triangulates documentary sources, interviews with key stakeholders, and a focus group with education professionals. The findings identify four key dimensions: (1) the need to strengthen ethical commitment as a core principle in access to and training for the teaching profession; (2) the importance of modeling this commitment within university teaching; (3) the centrality of the practicum as a strategic space for constructing teacher identity; and (4) the urgency of consolidating training teams with diverse and socially engaged profiles. These dimensions suggest that a potential extension of compulsory education would require profound transformations in teacher education models, beyond regulatory or curricular reforms. The conclusions point to an opportunity to rethink the architecture of teacher education from a more inclusive and contextualized perspective, aligned with current educational challenges. Experiences such as the MIF Program, the institute-school model, and the Sensei residency program offer valuable reference points for moving in this direction. Finally, the article highlights the need for teaching policies that ensure equitable access to the profession, promote ethically grounded training connected to the realities of educational institutions, and recognize teachers as key agents in supporting increasingly diverse and continuous educational trajectories.

Key words: teacher education, preservice teacher education, access to the profession, teacher professional development, compulsory education, educational legislation.

Introducción

La posibilidad de ampliar la escolarización obligatoria hasta los 18 años, recogida en el informe del Consejo Escolar del Estado (2023), plantea un debate que merece ser discutido por la comunidad educativa al reabrir una cuestión de fondo: ¿cuál es la finalidad de la educación básica en España? Esta cuestión interpela directamente a los distintos agentes educativos más allá de su posible concreción normativa, puesto que dicha medida implicaría una reforma estructural que afectaría directamente diversas dimensiones del sistema educativo, como la organización escolar, el currículo, la orientación académica y, especialmente, la formación y las condiciones profesionales del profesorado. En este artículo repasamos algunos de los argumentos que respaldan esta posible reforma, entre los cuales destacan la necesidad de reducir las tasas de abandono educativo temprano y la garantía de ofrecer un itinerario educativo continuo, equitativo y de calidad hasta alcanzar la mayoría de edad.

Precisamente, informes internacionales subrayan que una adecuada planificación e implementación de políticas educativas y formativas en el sistema reglado es esencial para afrontar retos como el desempleo juvenil, promover el desarrollo económico y favorecer la cohesión social (OCDE, 2015). Estos objetivos se alinean con la Agenda 2030 y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en concreto con el objetivo 4, orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (UNESCO, 2015). Además, distintos informes comparados (OCDE, 2020; Eurydice, 2022) destacan que la extensión de la educación obligatoria es una tendencia creciente en Europa y es considerada, por los países que la han adoptado, como una estrategia para la reducción del abandono escolar temprano y la mejora de la equidad educativa.

En este sentido, el debate abierto a nivel estatal no se limita a una mera ampliación del tiempo escolar, sino que responde a un cambio de paradigma que obliga a repensar los fines de esta etapa educativa, el papel que la escuela debe desempeñar y la preparación necesaria del profesorado para acompañar al alumnado en una etapa caracterizada por la diversidad de itinerarios, intereses y contextos sociales. Este giro invita a reconsiderar

qué enfoques formativos permiten al profesorado ejercer una intervención pedagógica efectiva en estos contextos. Como plantea Hattie (2003), resulta clave identificar y fortalecer aquellas prácticas docentes específicas que demuestran una eficacia comprobada sobre el aprendizaje, más allá de reformas estructurales o curriculares generales. De ahí la necesidad de repensar en mayor profundidad los modelos de formación inicial y desarrollo profesional del profesorado.

En este contexto de debate, el sistema educativo catalán cuenta con algunos antecedentes y experiencias que permiten anticipar la reflexión sobre los desafíos que implicaría esta posible extensión de la educación obligatoria. En los últimos años, Cataluña ha avanzado en el diseño de políticas educativas alineadas con las tendencias internacionales, centradas en ejes fundamentales para garantizar la mejora de la equidad y la calidad educativa del sistema educativo. En este marco, el plan de gobierno establece cinco áreas de acción prioritarias, entre las cuales destacan fortalecer un modelo propio de escuela catalana y la valorización del profesorado. De hecho, la Ley de Educación de Cataluña (LEC, 2009) reconoce explícitamente el papel central del profesorado en la mejora educativa y asume compromisos institucionales orientados a garantizar acciones para la mejora de la formación inicial y el desarrollo profesional, así como, promover la colaboración entre docentes y la innovación pedagógica.

En esta línea, el informe «L'estat de l'educació a Catalunya» (Albaigés y Martínez, 2013) destaca que la optimización de los resultados del sistema educativo está estrechamente entrelazada con la calidad de su profesorado, postura coincidente con el consenso internacional reflejado en la «Guía para el desarrollo de políticas docentes» de la UNESCO (2020). Este consenso también es respaldado por estudios internacionales como TALIS (OCDE, 2019), que destaca la relevancia de mejorar la formación docente y el desarrollo profesional para lograr reformas educativas efectivas. Estos informes señalan la necesidad de implementar políticas docentes globales que atiendan a mejorar los procesos de selección, formación inicial y desarrollo profesional del profesorado, así como establecer mecanismos claros para evaluar y mejorar la calidad docente, y a su vez, de implementar medidas concretas para incrementar el prestigio social de la profesión, entre otras.

Una necesidad que también se refleja en distintos estudios que identifican debilidades estructurales en la formación inicial del profesorado y en su desarrollo profesional, como la escasa conexión con la práctica profesional, una preparación poco contextualizada y la falta de integración entre la teoría y la práctica, factores que generan una percepción generalizada entre el profesorado de no estar suficientemente preparado para el ejercicio profesional (Escudero, 2009; Muñiz-Rodríguez et al., 2016; Manso y Garrido-Martos, 2021).

Los esfuerzos por mejorar la formación y la capacitación del profesorado se han concretado en iniciativas específicas de desarrollo profesional e innovación pedagógica. Uno de los ejemplos a destacar es el Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros (MIF), que ha tenido un impacto significativo en la formación inicial del docente mediante acciones como la introducción en 2014 de la Prueba de Aptitud Personal (PAP), orientada a asegurar competencias clave y un perfil vocacional adecuado en los futuros docentes (Martínez, 2020). Además, la creación del doble grado en Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria permite obtener dos títulos de grado a la vez, lo que les habilita para impartir docencia en ambas etapas educativas al finalizar sus estudios. Asimismo, el MIF ha fomentado la movilidad internacional, la investigación educativa y una estrecha colaboración entre universidades y centros educativos, incidiendo directamente en la mejora de la calidad formativa (Ametller y Codina, 2017). El MIF también ha contribuido a replantear la estructura de la formación universitaria con el objetivo de preparar a los docentes para trabajar en todas las etapas educativas. Si bien estas acciones se han centrado en las etapas iniciales de la educación básica, resultan medidas valiosas para reflexionar sobre cómo podrían adaptarse e integrarse los modelos formativos más integrados y coherentes en un escenario de extensión de la educación obligatoria.

Por otra parte, también resulta relevante destacar un aspecto que ya fue apuntado por el programa MIF como clave: la importancia de gestionar adecuadamente la transición entre la formación inicial y la incorporación profesional del profesorado. En Cataluña, esta necesidad se ha abordado mediante el Programa Sensei, el primer programa piloto de residencia

inicial docente desarrollado por una administración educativa en el ámbito estatal. Este programa proporciona acompañamiento intensivo y mentoría al profesorado novel mediante un sistema de residencia en centros educativos, favoreciendo así la consolidación de competencias profesionales esenciales durante los primeros años de ejercicio docente (Departament d'Educació, 2023).

Entre las reformas llevadas a cabo por el gobierno catalán destaca también la expansión de la red de institutos-escuela, modelo que integra la educación primaria y secundaria en un único proyecto educativo. Inspirado en sistemas educativos comprensivos de otros países, como Dinamarca, Finlandia o Portugal, este modelo ha ganado peso en el territorio catalán en los últimos años y ha planteado importantes desafíos para la formación del profesorado, todavía segmentada por cuerpos y etapas, además de promover reflexiones en torno a la continuidad pedagógica, la coordinación entre etapas y las limitaciones para acompañar trayectorias escolares más cohesionadas (Rivas Guzmán et al., 2024). La consolidación de los institutos-escuela ha implicado la necesidad de potenciar la formación del profesorado para responder a estas nuevas demandas pedagógicas y organizativas, demostrando que cualquier reestructuración hacia modelos educativos integrados requiere de transformaciones significativas en la formación docente. En este sentido, una posible ampliación de la escolarización obligatoria debería considerar los desafíos formativos que enfrentan los docentes actuales y futuros.

Este artículo se propone analizar dichos desafíos, identificando algunas de las dimensiones clave que deben ser revisadas o fortalecidas en la formación del profesorado. Para ello, se realiza una lectura en profundidad del marco normativo, de experiencias territoriales como los institutos-escuela o el programa MIF, y de aportes de la literatura académica reciente. Este análisis se complementa mediante un enfoque metodológico interpretativo que permite recoger las perspectivas y significados aportados por los diferentes agentes de la comunidad educativa. Lejos de ofrecer respuestas cerradas, el artículo aspira a contribuir al debate necesario sobre la posible extensión de la educación obligatoria y el lugar central que ocupa el profesorado en este proceso.

Método

El artículo presenta resultados de un proyecto más amplio centrado en el análisis de políticas educativas y su impacto en la equidad, con especial atención a la formación docente. En este marco, se analiza el caso catalán para explorar los desafíos en la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el contexto de debate abierto a nivel estatal sobre la posible ampliación de la escolarización obligatoria. Dada la naturaleza del fenómeno y la necesidad de comprender los significados atribuidos por los actores implicados, se adoptó un enfoque metodológico de corte interpretativo, que permite una comprensión contextualizada del objeto de estudio.

Instrumentos

La recopilación de la información combinó análisis documental y técnicas cualitativas. En primer lugar, se realizó una revisión documental exploratoria (Latorre et al., 2003) centrada en marcos normativos, políticas educativas e informes clave relacionados con el contexto catalán. Se analizaron documentos como la Ley de Educación de Cataluña (LEC, 2009), informes internacionales como los de la OCDE (2015, 2018, 2020), Eurydice (2022) y la UNESCO (2020) y estudios sobre la formación docente. Además, se revisaron tres experiencias significativas en Cataluña: el Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros (MIF), el modelo de institutos-escuela y el Programa Sensei, por su valor como propuestas formativas integradas ante la posible ampliación de la educación obligatoria.

Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con actores clave, siguiendo las recomendaciones de Brown y Danaher (2019), quienes destacan la utilidad de este método para explorar en profundidad las experiencias personales y las percepciones matizadas sobre los desafíos de la enseñanza. Asimismo, se llevó a cabo un grupo de discusión semidirigido, adoptando el enfoque de Rodas y Pacheco (2020), que subraya su potencial para fomentar el diálogo y el aprendizaje mutuo entre los participantes, con el objetivo de promover la reflexión colectiva y el contraste de puntos de vista

sobre el tema de estudio, tal como sugiere Patton (2015), quien enfatiza el valor de las preguntas abiertas para estimular discusiones en profundidad. El grupo de discusión se estructuró en torno a tres preguntas generales, lo que permitió a los participantes expresar libremente las ideas o reflexiones que consideraran relevantes.

Muestra

Con la finalidad de profundizar en las distintas perspectivas sobre la formación docente, se seleccionaron intencionalmente participantes que representan diversas voces del ámbito educativo catalán, procurando equilibrio en género, formación y trayectoria profesional.

Para la realización de las entrevistas semiestructuradas con actores clave se utilizó un muestreo intencional, seleccionando participantes con experiencia en cargos directivos o con una implicación significativa en procesos de innovación pedagógica. En total, se llevaron a cabo tres entrevistas individuales: (E1) maestro con más de quince años de experiencia docente y más de dos años en funciones directivas; (E2) maestro con veintitrés años de trayectoria docente y seis años de experiencia en la dirección escolar; y (E3) representante de los movimientos de renovación pedagógica, con experiencia tanto en docencia como en cargos directivos.

Por otro lado, el grupo de discusión estuvo conformado por diez participantes que aportaron una visión plural sobre la formación docente. La muestra estuvo integrada por perfiles vinculados a distintos roles relacionados con la formación inicial y el desarrollo profesional docente: estudiantado, profesorado formador y profesorado en activo. La composición específica de los participantes fue la siguiente: (P1) profesor con 40 años de experiencia, exdirector de instituto y responsable de educación en un ayuntamiento; (P2) profesor universitario, con 30 años de experiencia docente universitaria; (P3) profesora universitaria, con 8 años de experiencia docente universitaria; (P4) pedagogo con 30 años de experiencia y doctorando en educación; (P5) pedagoga con 6 años de experiencia; (P6) maestra en ejercicio de educación primaria, con 4 años de experiencia; (P7) maestro en ejercicio de educación

primaria, con 15 años de experiencia; (P8) maestra egresada en educación infantil, desde hace un año; (P9) maestra egresada en educación primaria, desde hace un año; y (P10) maestro en ejercicio de educación primaria, con 10 años de experiencia, y doctorando en educación.

En todos los casos se obtuvo consentimiento informado de los participantes, respetando el principio ético de confidencialidad definido por Flick (2014), quien enfatiza la protección de la identidad de los participantes y la gestión segura de los datos sensibles.

Procedimiento

Las entrevistas y el grupo de discusión fueron grabados y transcritos íntegramente para asegurar precisión en el posterior análisis de los datos. Posteriormente, se realizó un análisis temático del contenido, siguiendo el método de comparaciones constantes de Strauss y Corbin (2015). Dicho enfoque, basado en la comparación sistemática de cada unidad de significado con las previamente analizadas, fue esencial para detectar similitudes y diferencias, lo que permitió redefinir, fusionar o subdividir las categorías hasta lograr una estructura conceptual emergente y coherente con los datos. Para organizar y sistematizar el análisis, se utilizó el software Atlas-ti, que facilitó la codificación y comparación sistemática de los datos. Como resultado, se identificaron cuatro categorías clave: (a) compromiso ético en el acceso y la formación docente, (b) modelar el compromiso en la docencia universitaria, (c) el prácticum como espacio de construcción docente, (d) un perfil diverso en los equipos formadores.

Resultados

Al considerar los desafíos en la formación inicial y el desarrollo docente en el contexto de la posible ampliación de la escolarización obligatoria, emergieron cuatro categorías clave interrelacionadas: (a) el compromiso ético en el acceso y la formación docente frente a nuevos retos educativos, (b)

modelar el compromiso en la docencia universitaria como respuesta a las demandas educativas emergentes, (c) el prácticum como espacio esencial para la construcción profesional docente ante realidades educativas más complejas y (d) la importancia de consolidar equipos formadores con un perfil diverso para abordar eficazmente la ampliación de la escolarización obligatoria.

Compromiso ético en el acceso y la formación docente

En un momento en el que se debate la posibilidad de prolongar la escolarización obligatoria, resulta esencial preguntarse quiénes acompañarán estas nuevas trayectorias educativas. Y cabe preguntarse, ¿qué perfil de docentes se necesita para sostener el cambio? ¿cómo deben acceder a la profesión y con qué grado de compromiso?

En España, el acceso a los grados de Educación Infantil y Primaria no requiere ningún requisito específico de carácter ético o vocacional, a diferencia de otros países. Aunque el Ministerio de Educación propuso establecer una prueba de acceso para estos estudios (MEFP, 2022), su aplicación ha sido escasa, limitada a algunas comunidades autónomas como Cataluña, donde se exige superar las Pruebas de Aptitud Personal (PAP). En el caso del profesorado de educación secundaria, el acceso tras superar el Máster en Formación del profesorado tampoco contempla una evaluación del compromiso ético y la vocación pedagógica, aspectos fundamentales en un escenario de ampliación de la escolarización.

En relación con estas pruebas, Oliver-Trobat et al. (2021) señalan que el debate actual se centra principalmente en su función para mejorar la calidad de los estudios y en la idoneidad de dichas pruebas cognitivo-competenciales. Sin embargo, existen diversas propuestas que abogan por añadir una prueba adicional que evalúe las condiciones ético-morales del estudiantado que pretende acceder a la formación inicial del profesorado. Esta ausencia de compromiso ético o actitudinal ha sido objeto de debate en los últimos años. Distintos estudios defienden la necesidad de incorporar criterios que vayan más allá de las competencias instrumentales y permitan identificar perfiles comprometidos con la tarea educativa en su dimensión social (Bolívar y

Pérez-García, 2022; Oser et al., 2021). En relación con el filtro de acceso a la titulación, uno de los participantes expresó:

No hay ningún filtro, ni de entrada ni a lo largo de la carrera, que garantice que el estudiantado tenga ciertos valores y responsabilidades con la sociedad. Hay gente que tiene dicha consciencia ética desarrollada, pero la ha adquirido en otros espacios formativos o experiencias externas a la formación universitaria. [...] También es necesario hacer un filtro de carácter moral y ético. (P4)

Modelos como el finlandés han avanzado en esta línea, valorando experiencias previas como el voluntariado o el trabajo con colectivos vulnerables. Estas trayectorias se entienden como señales de compromiso profesional:

En Finlandia, se examina el currículum social del futuro estudiantado, si has realizado algún voluntariado, si has trabajado con la infancia o con ciertos colectivos vulnerables. Si no has vivido esto, se entiende que no estás preparado para comprometerte. (P1)

No obstante, también surgen algunas alertas. Este tipo de criterios puede favorecer a quienes disponen de un mayor capital social o de condiciones socioeconómicas favorables. Del mismo modo que ocurre con las actividades extraescolares, la posibilidad de acceder a determinadas experiencias y oportunidades no es la misma para todo el mundo. Aunque a priori pareciera un elemento positivo para la selección, debido a sus importantes bondades, puede ser también un nuevo foco de inequidad al interseccionar con otros elementos socioeconómicos. Además, al intentar estandarizar el constructo del compromiso en acciones concretas, existe el riesgo de que algunas personas comiencen a hacer voluntariados o actividades de tiempo libre para lograr superar dicha prueba, en lugar de hacerlo por su propia voluntad. Algunos autores advierten que este tipo de filtros puede excluir a personas con potencial docente, aunque aún no hayan desarrollado plenamente ese compromiso (Bolívar y Pérez-García, 2022; Manso, 2021). Esta preocupación también fue expresada por uno de los participantes, quien señaló que exigir un currículum social podría resultar discriminatorio, ya que no todas las personas tienen las mismas oportunidades para realizar voluntariado “Muchas veces, quienes pueden hacer voluntariado tienen un perfil socioeconómico elevado

[...] Tengo muchos estudiantes que no se han podido plantear ser monitores de esp lai, porque debían ayudar al negocio familiar” (P3).

En esta línea, otras voces apuntan, que más que establecer filtros previos, se ha de reforzar el rol formativo de los estudios iniciales como garantía para construir el compromiso profesional. Desde esta perspectiva, se plantea que la evaluación del compromiso debería realizarse al finalizar la formación inicial, antes del ingreso al ejercicio docente, en lugar de situarla en el acceso.

No podemos exigir el compromiso con lo educativo previamente a la carrera; es durante la propia formación cuando debemos generar las oportunidades para que la persona comprenda la importancia de la acción socioeducativa. La vocación es un fantasma que debemos superar: estamos cansados de escuchar que vienen a magisterio porque les gustan los niños, pero eso no garantiza nada. En cambio, hay gente muy válida que no ha tenido oportunidades para enamorarse de lo educativo. (P2)

Esta visión es compartida también desde experiencias escolares que impulsan modelos educativos más integradores. Desde la dirección de un instituto escuela, se resalta la importancia de entender el rol docente como un acompañamiento ético, más allá de la mera transmisión de contenidos “El docente que sale de la facultad piensa que va a impartir ciencia; pues no, va a educar personas o a acompañar personas” (E3).

Por otro lado, no hay un consenso sobre el momento, los métodos y las personas encargadas de evaluar este compromiso ético. No obstante, esta necesidad genera más interrogantes que certezas: ¿cuándo debe valorarse el compromiso? ¿cómo se debe evaluar? ¿quién está capacitado para hacerlo? “Me sería muy difícil decidir si alguien es suficientemente ético o no para ser profesor o profesora. ¿Quién debe decidirlo?” (P6). La evaluación ética se complica por la diversidad de perspectivas y criterios. Si ya es difícil definir estándares, más aún lo es delegar su valoración a una única persona o instrumento. La elección debe ser un proceso transparente y democrático, que garantice la pluralidad de voces.

Otro elemento a considerar es el propio contenido que debe evaluarse. Se han propuesto entrevistas o la construcción de un currículum social, pero,

como se ha mencionado, este puede acentuar desigualdades y elitizar el acceso a la formación docente.

En definitiva, en un contexto de ampliación educativa, repensar el acceso y la formación del profesorado es una tarea clave, pero también una oportunidad. No se trata únicamente de dar respuesta a los desafíos estructurales del sistema educativo, ni de ajustar los procesos de acceso y formación docente, sino de incorporar en esta etapa a profesionales capaces de sostenerla desde un compromiso ético más sólido y más coherente con las demandas sociales y pedagógicas del contexto actual.

Modelar el compromiso en la docencia universitaria

Preparar al profesorado para acompañar trayectorias escolares más extensas y complejas es uno de los principales desafíos del sistema educativo. Esto exige revisar el plan de estudios no solo por lo que se enseña, sino cómo se enseña. Las prácticas pedagógicas en la formación inicial no deben limitarse a contenidos teóricos, sino incluir experiencias significativas que permitan a los futuros docentes enfrentarse a situaciones educativas complejas, desarrollar sensibilidad ante ellas y construir un compromiso consciente con la función social de la educación.

Algunas personas participantes destacaron la importancia de fortalecer contenidos que favorezcan la comprensión y conexión con la diversidad humana. El modo de abordar las relaciones educativas, las temáticas trabajadas y la forma en que se facilita la reflexión y el diálogo son clave para formar a un profesorado capaz de acompañar trayectorias con sentido “Creo que faltan contenidos como educación emocional o la relación con la familia. Trabajarlos contribuiría a una escuela más inclusiva, al hacernos más conscientes de las distintas necesidades” (P5).

En este sentido, diversos estudios (Coleman-King et al., 2021; Contreras et al., 2016) señalan que los relatos y experiencias vividas, especialmente durante el prácticum, permiten trabajar dilemas educativos con implicaciones éticas y emocionales. Estas prácticas ayudan no solo a analizar conflictos complejos, sino a desarrollar una mirada pedagógica sobre lo cotidiano, como

reclaman quienes trabajan en las etapas finales de la escolarización.

El momento de poder pensar pedagógicamente una situación educativa es siempre con una situación vivida. Cuando tutorizo prácticas, siempre les digo que todas las historias que no han podido solucionar las lleven a las otras asignaturas. No hace falta estar siempre vinculado a la escuela, sino estar siempre pensando en historias escolares. (P2)

Sin embargo, no basta con incorporar contenidos que expongan al alumnado a situaciones socioeducativas diversas y éticamente complejas; también importa cómo se trabaja la dimensión ética-relacional. En la formación docente, el principio de que el método forma parte del contenido adquiere una especial relevancia, el profesorado aprende a enseñar observando a sus formadores “No se puede enseñar lo que hay que hacer si no se hace” (E2).

Esta afirmación supone una llamada de atención a las universidades, no es suficiente con promover principios pedagógicos en el discurso, deben reflejarse en las prácticas formativas. Por ello, es fundamental cuidar la relación educativa durante la formación, no solo explicando su importancia, sino vivenciándola a través de experiencias concretas.

No creo que se tenga que crear un espacio específico para trabajar la dimensión ético-moral. Creo que se puede trabajar dentro de la formación, desde las distintas asignaturas, al crear espacios de diálogo y de escucha. De escucha hacia y entre los estudiantes. Seguramente es importante hacer un acompañamiento personal al estudiantado y esta relación educativa puede modelar dicha dimensión ética-relacional. (P8).

En suma, formar al profesorado para una escolarización más extensa requiere repensar las prácticas universitarias como espacios donde la relación educativa y el compromiso ético se construyan desde la propia experiencia. Pero esta formación no puede depender únicamente de cambios metodológicos o actitudinales; requiere una transformación estructural que la sostenga. En esta línea, el Programa MIF propone una nueva arquitectura para la formación docente en todas las etapas educativas, incorporando prácticas más intensivas, preparación pedagógica más profunda y una mayor conexión con los centros escolares (Martínez et al., 2016).

El prácticum como espacio de construcción docente

Tras reflexionar sobre la dimensión ética en las prácticas pedagógicas universitarias, es necesario atender al papel del prácticum en la construcción de la identidad docente. Acompañar trayectorias escolares más complejas exige más que preparación teórica, requiere haber vivenciado la diversidad real del sistema educativo

Como señalan Colén (2017) y Tejada-Fernández et al. (2017), las prácticas son un momento clave para el posicionamiento ético, pedagógico y profesional del futuro docente. No obstante, este posicionamiento no ocurre de manera espontánea, sino que depende en gran medida del centro asignado y del tipo de realidad educativa que se experimente.

Cada centro escolar y cada situación son muy diversas, y muy cambiantes. [...] El prácticum es un momento muy importante, que ayuda a crear una cierta corresponsabilidad entre los distintos agentes. En función de lo que el estudiante viva durante el prácticum, puede que termine más o menos comprometido con las desigualdades sociales. (P2)

Por ello, es fundamental que el alumnado realice prácticas en centros diversos. La exposición a distintos contextos sociales, desde realidades con fuerte diversidad cultural hasta aquellas marcadas por alta vulnerabilidad, permite desarrollar una mirada crítica, inclusiva y más comprometida.

La formación debe forzarte a salir de tu burbuja, de tu realidad. Si siempre has vivido en “nou barris”, harás prácticas en tu barrio, y no verás otra realidad. Es necesario ver distintas realidades socioeducativas, no podemos solo ir a una tipología de centro. Y las asignaturas deben salir de la realidad estándar. (P4)

A pesar de esta necesidad, no todas las universidades establecen criterios claros para la elección de centros. En muchos casos, el alumnado repite contextos similares al propio o elige por cercanía, perdiendo la oportunidad de ampliar su perspectiva profesional. El sistema de prácticas debería garantizar el contacto con al menos un entorno de mayor complejidad, y establecer criterios mínimos compartidos como la rotación por realidades educativas contrastadas.

Además del contacto con diversas realidades escolares, es clave que el prácticum permita una inmersión real en el proyecto educativo del centro y en su funcionamiento institucional. Así lo expresa un directivo de un instituto-escuela “Los estudiantes del máster vienen muy teóricos, valoran mucho el hecho de estar en el centro, en los claustros, en las clases, como si estuvieran en activo: pero no saben lo que es un proyecto de centro” (E1).

Repensar el prácticum implica superarlo como simple momento de observación o intervención, para transformarlo en una experiencia formativa estratégica y éticamente comprometida con los desafíos actuales de los centros escolares. Esta necesidad es especialmente sentida por quienes sostienen las etapas finales de la escolarización obligatoria. En esta dirección, el Programa Sensei ha comenzado a explorar la continuidad de esta lógica formativa mediante una fase de inducción profesional, que prolonga el acompañamiento en el inicio de la docencia.

Un perfil diverso en los equipos formadores

El perfil de quienes forman al futuro profesorado tiene un impacto significativo en la calidad docente del sistema educativo (Cochran-Smith et al., 2020; Roofe et al., 2023). No obstante, esta calidad suele evaluarse principalmente en función de la experiencia académica o investigadora, sin tenerse en cuenta su compromiso ético. No basta con contar con buenos docentes universitarios, es necesario que sean también referentes de compromiso con lo social como con lo educativo. Está en juego el tipo de profesional que modela al alumnado: su forma de habitar en el aula, abordar conflictos y encarnar los valores propios de la profesión docente.

No solo deben ser maestros en activo, sino también buenos maestros, en el sentido ético. No todos los profesores en activo son adecuados para formar docentes. [...] Las prisas de la universidad por contratar profesores a última hora hace que, aunque estén formados, no están suficientemente implicados con la institución y los procesos formativos. (P9)

Si se espera que el profesorado acompañe procesos más extensos y

complejos, entonces la universidad no puede limitarse a ofrecer competencias técnicas o recetas didácticas. Debe ofrecer modelos profesionales que muestren cómo acompañar al alumnado y cómo gestionar la convivencia en contextos diversos. Lo que se espera del futuro profesorado también debe reflejarse en quienes los forman. Así lo expresa un director de instituto-escuela “Hace falta una formación específica muy clara para profesorado que vaya a trabajar en estos centros. No haría falta tanto un perfil propio como una actitud diferente; se trata de conseguir un docente que quiera aprender” (E3). En suma, se trata de ser referentes de compromiso con la función docente y con una comprensión crítica de los retos sociales del presente.

En este marco, surgen opiniones opuestas en relación con la diversidad del perfil del profesorado universitario. Por un lado, se valora positivamente la pluralidad de trayectorias, culturas, géneros y enfoques, ya que esta diversidad enriquece la formación y permite ampliar las perspectivas desde las que se analiza la escuela.

Yo siento necesaria la diversidad en cuanto geografía, género, etc. La diversidad al menos de referentes bibliográficos te abre otros mundos, otras realidades y te permite dialogar con otros saberes. ¿Qué estamos considerando saber válido? ¿Qué referentes estamos proporcionando? (P7)

Desde esta visión, la diversidad no es solo un gesto simbólico, sino un recurso pedagógico que ayuda al alumnado a construir su identidad docente desde múltiples miradas.

Otras voces, sin embargo, argumentan que la diversidad no debe traducirse en cuotas o representaciones obligatorias, sino en una responsabilidad compartida por todo el profesorado: generar espacios críticos donde se debatan estas realidades “La responsabilidad es compartida y no solo se puede dejar en manos de gente que pertenece a dichos colectivos. Son las distintas asignaturas que han de incluir el debate sobre estas preocupaciones” (P4).

En definitiva, el desafío de una escolarización ampliada también exige repensar la selección y preparación de quienes forman al profesorado, incorporando perfiles capaces de integrar compromiso ético, experiencia educativa y una mirada crítica del sistema educativo.

Conclusiones

La posibilidad de ampliar la escolarización obligatoria hasta los 18 años reabre un debate de fondo sobre la finalidad de la educación básica y sobre el tipo de profesorado necesario para acompañar trayectorias educativas más largas, diversas y complejas. En este contexto, la formación docente se presenta como un elemento clave del sistema educativo, tanto en la etapa formativa inicial como en el desarrollo profesional del docente. Los hallazgos obtenidos en este estudio, a partir del análisis del caso catalán y de las voces de distintos actores educativos, permiten identificar algunos desafíos fundamentales que merecen ser abordados con la profundidad y el compromiso que su complejidad demanda.

A partir de las cuatro dimensiones analizadas, emergen tensiones y propuestas que apuntan en una misma dirección: la necesidad de repensar la formación docente desde una lógica más comprometida, contextualizada y ética. En primer lugar, el acceso a la profesión continúa siendo un punto crítico. Aunque Cataluña ha implementado instrumentos como la Prueba de Aptitud Personal (PAP), sigue pendiente un debate más amplio sobre el papel del compromiso ético en el ingreso a los estudios de magisterio y a la profesión docente. Este compromiso no puede limitarse a una declaración de intenciones ni a una evaluación instrumental; debe entenderse como una dimensión que se construye y se cultiva a lo largo de la formación. Ahora bien, este debate no puede obviar los riesgos de inequidad que conllevan algunos filtros de acceso. Criterios como la exigencia de trayectorias de voluntariado o experiencias previas, si no se aplican con cautela, pueden favorecer a quienes cuentan con mayor capital social, generando nuevas formas de exclusión en el acceso a la profesión.

En segundo lugar, los formadores universitarios tienen un papel fundamental en este proceso. La universidad no puede delegar exclusivamente en los contenidos su función formadora; también debe interpelarse sobre cómo se enseñan esos contenidos, qué experiencias se ofrecen al estudiantado y qué modelos se presentan como referentes. El compromiso con la docencia, con la diversidad y con la justicia social debe hacerse tangible en las propias prácticas pedagógicas universitarias. La formación inicial debe ofrecer experiencias

significativas que permitan al futuro docente comprender el sentido profundo de la tarea educativa y asumir un compromiso ético con la realidad educativa.

La tercera dimensión clave es el prácticum. Se insiste, desde hace años, en la importancia de conectar la teoría con la práctica, pero este trabajo pone en evidencia que no basta con acercar al futuro profesorado a las aulas. A fin de responder a las demandas de una escolarización más extensa e inclusiva, resulta prioritario garantizar prácticas en contextos reales y diversos que permitan una inmersión auténtica en la complejidad del sistema educativo. A su vez, esto requiere criterios claros para la selección de centros formadores, así como fortalecer los vínculos entre universidad, escuela y entorno social, donde la experiencia práctica deje de ser un episodio aislado para convertirse en un verdadero eje vertebrador de la formación. Solo así es posible ampliar la mirada pedagógica y social del futuro profesorado, y evitar una formación centrada en escenarios homogéneos o poco representativos. Ahora bien, repensar el prácticum también implica cuestionar sus límites temporales. En este sentido, iniciativas como el programa Sensei avanzan hacia una lógica de inducción profesional que extiende el acompañamiento más allá de la formación inicial, facilitando una incorporación progresiva y con mayor apoyo al inicio del ejercicio docente.

En cuanto al perfil de los equipos formadores, se destaca la necesidad de contar con profesionales que no solo posean experiencia académica o investigadora, sino que también estén verdaderamente comprometidos con su labor educativa y con los valores que esta implica. La diversidad de trayectorias, perspectivas y enfoques se presenta aquí no como un valor simbólico, sino como una condición pedagógica que enriquece la formación y amplía la comprensión del rol docente. Este desafío invita también a repensar la arquitectura misma de la formación docente, avanzando hacia un modelo más integrado, con una mayor vinculación entre teoría y práctica, y una conexión más estrecha con los centros educativos.

La experiencia catalana aporta ejemplos concretos que permiten identificar caminos posibles hacia un modelo formativo más coherente, vinculado a la práctica y atento a las demandas reales de un sistema educativo más integrado. Iniciativas como el Programa MIF, el modelo de institutos-escuela o el programa Sensei no resuelven todos los problemas, pero permiten

vislumbrar caminos posibles en un momento clave de transformación educativa.

La actual revisión de los planes de estudio universitarios, a raíz de la aprobación de la LOSU (2023), representa una oportunidad que no debería desaprovecharse. Es el momento de plantear una propuesta formativa donde la ética, la práctica y la diversidad tengan un papel central. Lejos de limitarse a una actualización curricular, el desafío consiste en construir una propuesta formativa que proporcione al futuro profesorado que acompañe esta nueva etapa educativa, marcada por la posible extensión de la escolarización obligatoria y por nuevas demandas formativas, de marcos conceptuales, herramientas pedagógicas y experiencias formativas acordes con la complejidad de la práctica educativa actual.

A pesar de las aportaciones del estudio, es importante considerar algunas limitaciones que ayudan a contextualizar sus alcances. En primer lugar, el enfoque centrado en la Comunidad Autónoma de Cataluña ofrece una mirada contextualizada que ayuda a entender la realidad educativa de este territorio, pero podría dificultar la proyección de los hallazgos a otros contextos del Estado español. Futuras investigaciones comparativas en otras comunidades autónomas permitirían contrastar realidades y enriquecer el análisis de las políticas de formación docente en relación con la ampliación de la escolarización obligatoria. En segundo lugar, si bien la selección de participantes fue diversa en cuanto a perfiles profesionales y niveles de experiencia, cabe señalar que algunos actores educativos, como estudiantes en formación avanzada, no estuvieron representados directamente. Ampliar en futuras investigaciones la variedad de voces permitiría complementar las perspectivas recogidas.

Referencias bibliográficas

- Albaigés, B., y Martínez, M. (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/lestat-de-leducacio-catalunya-anuari-2013>
- Ametller, J., y Codina, F. (Eds.). (2017). *La mejora de la formación inicial de docentes: Reflexiones y propuestas*. Programa de Mejora e Inno-

- vacación en la Formación Inicial de Maestros. Colección Documentos MIF.<http://www.educacionyfp.gob.es/yosoyprofe/dam/jcr:09bbccec-94c8-4bed-9c44-70740df54bf2/180629%20modeloformativoes.pdf>
- Bolívar, A., y Pérez-García, P. (2022). El compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia. *Innovación educativa*, 32. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8699>
- Brown, A., y Danaher, P. A. (2019). CHE principles: Facilitating authentic and dialogical semi-structured interviews in educational research. *International journal of research & method in education*, 42(1), 76-90. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1379987>
- Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Orland-Barak, L., y Smith, K. (2020). Educating Teacher Educators: International Perspectives. *The New Educator*, 16(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1670309>
- Coleman-King, C., Anderson, B. N., y Koerber, N. (2021). Black Women's Labor and White Ally Development in an Urban Teacher Education Program. *Frontiers Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.501960>
- Colén, M. T. (Ed.) (2017). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica*. Octaedro.
- Consejo Escolar del Estado. (2023). *Informe del Consejo Escolar del Estado 2023*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2023.html>
- Contreras, J., Arbiol, C., Arnaus, R., Blanco, N., Gabbarini, P., López, A., Molina, M., Nuri, A., Orozco, S., y Ventura, M. (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. Octaedro.
- Departament d'Educació. (2023). *Programa Sensei*. <https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/professors/formacio/programasensei/inici/>
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79–103. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-04.html>
- Eurydice (2022). *Compulsory education in Europe 2022/23*. Publications

- Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/256c8983-4aa6-11ed-92ed-01aa75ed71a1>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Hattie, J. (2003, October). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* [Comunicación Oral]. Australian Council for Educational Research, Melbourne, Australia. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- Manso, J. (2021). El acompañamiento y la inserción profesional de los docentes noveles. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 1-4. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18441>
- Manso, J., y Garrido-Martos, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación*, 393, 293–319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>
- Martínez, M. (2020). Sobre la transformación de la formación inicial y el acceso a la profesión docente. *Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 5, 129-136. <http://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/103>
- Martínez, M., Prats, E., y Marín, A. (2016). La millora de la formació inicial de mestres: El Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, MIF. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 24-42. <http://www.publicacions.iec.cat>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para Debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Muñiz-Rodríguez, L., Alonso Velázquez, P., Rodríguez Muñoz, L. J., y Valcke, M. (2016). ¿Hay un vacío en la formación inicial del profesorado de matemáticas de Secundaria en España respecto a otros países? *Revista de Educación*, 372, 111–140. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-317>
- OCDE (2015). *In it together: Why less inequality benefits all*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264235120-en>
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d->

0bc92a-en

- OCDE (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Oliver-Trobat, M. F., Rosselló-Ramon, M. R., Comas-Forgas, R., Calvo-Sastre, A., y Sureda-Negre, J. (2021). Modelo para las pruebas de admisión a los estudios de maestro a partir de un proceso de diseño participativo. *Revista de Educación*, 393, 253-283.
- Oser, F., Heinrichs, K., Bauer, J., y Lovat, T. (Eds.) (2021). *The International Handbook of Teacher Ethos. Strengthening Teachers, Supporting Learners*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-73644-6>
- Parlament de Catalunya. (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2009/07/10/12>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Rivas Guzmán, K., Calduch, I., y Prats Gil, E. (2024). Iniciativas de Innovación Educativa y Justicia Social en Cataluña. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 22(4), 53-66. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.003>
- Rodas, F. D., y Pacheco, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Roofe, C., Maude, K., y Sunder, S. G. (2023). From classroom teacher to teacher educator: Critical insights and experiences of beginning teacher educators from Jamaica, England and United Arab Emirates. *Power and Education*, 15(1), 23–36. <https://doi.org/10.1177/17577438221112536>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th Ed.). Sage.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M.L., y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 19(9), 91-114.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>

Cultura lectora en la escuela obligatoria: entre la transmisión institucional y la significación vital

Reading Culture in Compulsory Education: Between Institutional Transmission and Vital Meaning

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-724>

Alex Egea Andrés

<https://orcid.org/0000-0001-8869-5342>

Universidad de Barcelona

Adrià Paredes Santín

<https://orcid.org/0000-0002-8096-3979>

Universidad de Barcelona

Resumen

Este artículo presenta una revisión sistemática cualitativa de la literatura científica para analizar el papel que desempeña la escuela obligatoria en la construcción de una cultura lectora crítica, equitativa y comunitaria. El estudio parte de un enfoque interpretativo y comparativo, y se estructura a partir del análisis temático de 261 artículos publicados entre los años 2000 y 2025 en bases de datos como ERIC, Scopus, Web of Science y Dialnet.

Los resultados evidencian que la cultura lectora es un fenómeno complejo, dinámico y contextualizado, que no puede reducirse a una mera habilidad técnica. En este marco, la escuela se configura como un agente insustituible para garantizar el acceso universal a prácticas lectoras diversas, significativas y emancipadoras, especialmente cuando articula pedagogías críticas y contextualizadas.

De este modo, se analiza el papel complementario de otros agentes sociales —familias, bibliotecas y entornos digitales— y se destacan los contrastes culturales e institucionales entre territorios. El artículo concluye que la promoción de una cultura lectora inclusiva requiere una apuesta colectiva y sistémica que reconozca la lectura como un derecho cultural, una práctica social y una herramienta de transformación democrática.

Palabras clave: cultura lectora, función pedagógica de la escuela, equidad educativa, prácticas lectoras, agencia lectora.

Abstract

This article presents a qualitative systematic review of the scientific literature to analyze the role of compulsory education in fostering a critical, equitable, and community-based reading culture. The study adopts an interpretive and comparative approach, structured through thematic analysis of 261 articles published between 2000 and 2025 in databases such as ERIC, Scopus, Web of Science, and Dialnet.

The findings reveal that reading culture is a complex, dynamic, and context-dependent phenomenon that cannot be reduced to a mere technical skill. Within this framework, the school emerges as an irreplaceable agent in ensuring universal access to diverse, meaningful, and empowering reading practices—especially when it embraces critical and context-aware pedagogies.

The article also examines the complementary role of other social actors—families, libraries, and digital environments—and highlights cultural and institutional contrasts across territories. It concludes that promoting an inclusive reading culture requires a collective and systemic commitment that recognizes reading as a cultural right, a social practice, and a tool for democratic transformation.

Keywords: reading culture, pedagogical role of schools, educational equity, reading practices, reading agency.

1. Introducción

La transmisión de la cultura lectora nunca ha tenido el carácter de una responsabilidad a compartir por parte de distintos agentes sociales. Por el contrario, a lo largo de toda la historia de la educación moderna, esta labor se ha atribuido casi en exclusiva a la escuela, que ha sido considerada la institución central en la formación del alumnado, tanto en lo que atañe a lo

cultural como a lo lingüístico. Esta perspectiva institucionalizada confería a la escuela un inmerecido papel protagónico, en detrimento de posibles fuentes alternativas de la misma labor de transmisión, como la familia, las bibliotecas o los medios de comunicación.

Sin embargo, en las últimas décadas esta visión unilateral ha sido cuestionada y en un enfoque más ecosistémico se ha enfatizado cómo la cultura lectora se crea a través de múltiples interacciones contextuales entre entornos formales e informales. No obstante, inclusive dentro de este marco amplificado, la responsabilidad de la escuela queda —y debería quedar— específica e intransferiblemente a su cargo: brindar igualdad de oportunidades de acceso a la cultura escrita, asegurar un acompañamiento sistemático en los procesos lectores y colaborar en la formación de una ciudadanía crítica a través de la lectura.

A pesar de esta pluralidad de actores, la escuela se configura como un espacio privilegiado desde el punto de vista social, institucional, normativo y pedagógico. En este marco, el artículo parte de un objetivo central que es identificar y delimitar el valor diferencial que adquiere la escolarización en la formación de sujetos lectores y el acceso a la cultura escrita, con capacidad de comprensión, interpretación y transformación del mundo.

Las investigaciones recientes cuestionan una concepción imperante (Paredes, 2024) y reduccionista de la cultura lectora, centrada exclusivamente en la adquisición de habilidades técnicas. En contraposición, cada vez más estudios destacan que la lectura constituye una práctica social y culturalmente situada, que incorpora valores, actitudes, usos simbólicos y procesos de identificación y significación vital (Morse, Ngwato & Huston, 2024; Simşek, 2021).

Para responder a la pregunta de investigación planteada, este estudio se estructura en torno a cuatro ejes analíticos interrelacionados. En primer lugar, se aborda el concepto de cultura lectora desde una perspectiva crítica y sociocultural, con definiciones que trascienden el enfoque funcionalista y que entienden la lectura como una práctica significativa, colectiva y contextual (Morse, Ngwato & Huston, 2024). En segundo lugar, se analiza el rol específico de la escuela como institución capaz de ofrecer itinerarios de lectura estructurados, sostenidos y orientados al desarrollo del pensamiento

crítico y la inclusión educativa (Karadag Yilmaz, Horzum & Koyuncu, 2024).

El tercer eje examina la contribución —a menudo complementaria pero desigual— de otros agentes sociales, como las familias, las bibliotecas o los entornos digitales (Chaka & Govender, 2017), que, si bien facilitan el acceso a la lectura, dependen en gran medida del contexto socioeconómico y cultural de las personas lectoras. Finalmente, el cuarto eje introduce una mirada comparativa y contextualizada, analizando los contrastes culturales e institucionales que se manifiestan en la literatura internacional. Este último apartado permite evidenciar cómo los marcos políticos, los enfoques curriculares y las dinámicas comunitarias condicionan profundamente tanto las prácticas lectoras como las formas de enseñar a leer en diferentes contextos educativos (Rozaimie, 2024).

2. Enfoque y metodología

Se ha llevado a cabo un análisis temático guiado por cuatro variables analíticas interrelacionadas: (1) el concepto de cultura lectora, (2) el rol de la escuela, (3) el rol de otros agentes sociales y (4) los contrastes culturales e institucionales. Con el fin de garantizar la transparencia y la fiabilidad metodológica, la revisión se ha estructurado siguiendo la adaptación cualitativa del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) propuesta por Page et al. (2021), adecuándola a los requerimientos de una revisión interpretativa de carácter crítico y educativo.

2.1. Criterios de selección

Con el objetivo de garantizar la pertinencia temática, la coherencia analítica y la calidad científica del corpus documental incluido en esta revisión, se establecieron criterios de elegibilidad. La definición precisa de estos criterios ha sido fundamental para asegurar que los estudios seleccionados se ajustaran de forma precisa a los objetivos de la investigación y permitieran un análisis comparativo sólido y relevante (Kamalova & Koletvinova, 2016).

Concretamente, la selección de las publicaciones responde a la voluntad de identificar investigaciones que aborden con una mirada crítica la función de la escuela como agente activo en la construcción y transmisión de la cultura lectora, especialmente en contextos en los que esta se confronta o se complementa con otros espacios sociales de formación lectora, como la familia, las bibliotecas o los entornos digitales (Chaka & Govender, 2017).

En primer lugar, se incluyeron exclusivamente publicaciones revisadas por pares (peer reviewed), como garantía del rigor metodológico y de la validez de las aportaciones teóricas y empíricas. Este filtro aseguró que todas las fuentes analizadas cumplieran los estándares académicos exigibles en una revisión de carácter científico.

En segundo lugar, se estableció un marco temporal comprendido entre los años 2000 y 2025, con la finalidad de centrar la revisión en estudios actuales y contextualizados en los cambios sociales, culturales y educativos del siglo XXI, relacionados con la digitalización y las transformaciones en las prácticas lectoras escolares.

En tercer lugar, solo se consideraron publicaciones disponibles en texto completo, algo imprescindible para llevar a cabo una lectura crítica y un análisis temático detallado de los contenidos. Se descartó cualquier documento que no ofreciera acceso íntegro a su contenido.

En cuarto lugar, se incluyeron únicamente textos redactados en catalán, castellano o inglés, para garantizar la comprensión y el análisis directo de los documentos, e incorporar al mismo tiempo una diversidad de perspectivas procedentes de contextos culturales y educativos diferenciados.

En quinto lugar, se restringió la selección a estudios centrados en el nivel educativo de educación primaria (ISCED-1), ya que es en esta etapa donde se establecen las bases fundamentales de la relación entre infancia, escuela y cultura lectora, y donde se despliegan las políticas y prácticas lectoras con mayor impacto a largo plazo. En sexto lugar, las publicaciones debían tratar explícitamente el papel de la escuela en la transmisión de la cultura lectora, ofreciendo comparaciones o contrastes con otros entornos de aprendizaje no formales, como las familias, las bibliotecas o las plataformas digitales.

Finalmente, solo se seleccionaron aquellos estudios que permitieran

analizar las dimensiones pedagógicas, culturales y estructurales implicadas en el desarrollo de una cultura lectora escolar. Se priorizaron trabajos que incorporaran marcos conceptuales sólidos, enfoques críticos y análisis cualitativos que facilitaran la interpretación de los procesos educativos e institucionales vinculados a la lectura.

Este conjunto de criterios de inclusión y exclusión ha permitido construir una muestra coherente, fundamentada y metodológicamente sólida, que responde a los estándares de calidad exigibles en una revisión sistemática cualitativa. Además, la aplicación combinada de filtros temáticos, temporales, lingüísticos y epistemológicos ha permitido delimitar un conjunto equilibrado de fuentes, que integra tanto investigaciones de base empírica como trabajos teóricos con un fuerte componente interpretativo (Simsek, 2021).

2.2. Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La identificación y selección de la literatura se ha llevado a cabo mediante una estrategia de búsqueda sistemática, desarrollada específicamente para garantizar el alcance, la calidad y la relevancia de los estudios incorporados. Esta estrategia se ha basado en la consulta de cuatro bases de datos académicas internacionales y nacionales de referencia, todas ellas ampliamente reconocidas por su rigor científico y por su cobertura temática en el ámbito educativo y de las ciencias sociales: ERIC, Scopus, Web of Science y Dialnet

Para optimizar la recuperación de estudios relevantes, la búsqueda se diseñó de manera estructurada y replicable, adaptándose a las características y funcionalidades específicas de cada base de datos. Se utilizaron combinaciones de términos clave y operadores booleanos (AND, OR) para generar conjuntos de resultados que respondieran a la pregunta de investigación y a las variables analíticas del estudio.

Los descriptores utilizados se formularon en inglés, catalán y castellano, con el objetivo de captar el máximo de producción científica contextualmente diversa. Entre los términos empleados destacan: “*school AND reading culture*”, “*school literacy practices*”, “*educational transmission AND reading*”, “*cultural literacy AND schools*”, así como “*escola i cultura*

lectora”, “*escuela y cultura lectora*”, “*pràctiques de cultura lectora*”, “*transmissió educativa i lectura*” i “*alfabetització cultural i escola*”, entre otras.

2.3. Proceso de selección y extracción de datos

El procedimiento de selección de los estudios incluidos en esta revisión se estructuró en varias fases sucesivas, con el objetivo de aplicar rigurosamente los criterios de elegibilidad establecidos y asegurar la calidad, relevancia y coherencia del corpus final. Este proceso se llevó a cabo mediante una combinación de técnicas de gestión bibliográfica, análisis documental y lectura crítica, siguiendo los principios del protocolo PRISMA (Page et al., 2021) y adaptándolo a un enfoque cualitativo e interpretativo.

- **Identificación de registros:** En una primera fase, se realizó una búsqueda exploratoria sin filtros en las cuatro bases de datos. Esta primera aproximación permitió obtener un total de 61.831 registros preliminares, que constituían el conjunto inicial potencialmente relevante para el estudio.
 - **Eliminación de duplicados:** Los resultados obtenidos fueron importados a un gestor de referencias bibliográficas, donde se procedió a la eliminación de documentos duplicados que aparecían en más de una base de datos.
 - **Revisión inicial (cribado):** En esta tercera fase, se realizó una revisión preliminar de los títulos y resúmenes de cada registro para determinar su adecuación a los criterios de inclusión.
 - **Lectura completa de los textos seleccionados:** Los estudios que superaron la fase anterior fueron sometidos a una lectura íntegra y detallada, a fin de confirmar su pertinencia conceptual, rigor metodológico y relevancia empírica o teórica.
 - **Selección final:** Como resultado de este proceso sistemático y progresivo, se determinó una muestra final de 261 artículos que cumplen íntegramente los criterios de elegibilidad definidos.
- Con el fin de facilitar la comprensión global del corpus analizado y

garantizar la transparencia del proceso de revisión, a continuación se presenta una tabla de clasificación que resume las principales características de los 261 artículos seleccionados.

Tabla 1. Distribución del corpus de estudios según base de datos, ámbito geográfico y agentes sociales analizados (Elaboración propia)

Criterio de clasificación	Categorías	N
Base de datos de origen	ERIC	74
	Scopus	65
	WoS	58
	Dialnet	64
Ámbito geográfico del estudio	Europa	103
	América	59
	África	24
	Asia	42
	Oceanía	33
Agentes comparados con la escuela	Familia	91
	Bibliotecas	56
	Entornos digitales	48
	Más de un agente	66

Esta clasificación proporciona una visión panorámica de la muestra y contribuye a reforzar la transparencia del procedimiento metodológico. Permite constatar que el corpus está formado por una muestra diversa, multidisciplinaria e internacional, que refleja la pluralidad de enfoques existentes en el estudio de la cultura lectora. La presencia significativa de estudios cualitativos y conceptuales se alinea con el enfoque interpretativo de la revisión, mientras que la variedad de ámbitos geográficos e idiomas refuerza su dimensión comparativa e intercultural.

2.4. Análisis temático y variables de estudio

Una vez finalizado el proceso de selección, se procedió a desarrollar un análisis temático de carácter cualitativo, orientado a identificar patrones recurrentes, tensiones conceptuales y aportaciones significativas dentro del corpus de 261 artículos. Este análisis se estructuró a partir de cinco variables centrales, previamente definidas de acuerdo con los objetivos y preguntas de investigación del presente estudio. Las cuatro dimensiones analíticas, interconectadas entre sí, han permitido establecer una lectura transversal y crítica del conjunto de la literatura revisada: Concepto de cultura lectora., Rol de la escuela, Rol de otros agentes sociales y Contrastes culturales e institucionales.

El análisis se desarrolló siguiendo un enfoque inductivo que atendía a las recurrencias, divergencias y relaciones emergentes entre los distintos estudios. Este proceso permitió generar códigos temáticos abiertos y flexibles, al tiempo que facilitó la comprensión de las dinámicas institucionales, pedagógicas y socioculturales que configuran la cultura lectora en contextos escolares.

3. Resultados

Los resultados de esta revisión cualitativa se organizan en torno a cuatro ejes temáticos centrales, definidos a partir de las variables analíticas establecidas en la fase metodológica. Esta estructura responde a la idea de presentar los contenidos del corpus de manera sistemática, facilitando su interpretación crítica y comparativa.

Cada eje analítico refleja una dimensión fundamental del fenómeno estudiado, desde el marco conceptual que sostiene el término “cultura lectora”, hasta las funciones específicas de la escuela, la interacción con otros agentes sociales y las diferencias detectadas según los contextos institucionales y culturales. Así, la presentación de los resultados no se limita a una descripción de los estudios, sino que propone una lectura integradora y problematizadora, capaz de dar cuenta de la complejidad del papel que ejerce la escuela en la

transmisión de la cultura lectora en el mundo contemporáneo.

3.1. Variable 1 – El concepto de cultura lectora

Los distintos ejes analizados en esta revisión permiten abordar las múltiples facetas del fenómeno investigado. Desde la comprensión teórica del concepto de “cultura lectora” hasta las prácticas concretas que la escuela pone en juego para promoverla, el recorrido incluye también el papel pedagógico, simbólico e institucional de la educación formal, el vínculo con otros actores sociales y las variaciones que se observan según el contexto cultural, político o territorial.

La organización temática adoptada no solo ha servido para ordenar y sintetizar el conocimiento extraído del corpus, sino también para ofrecer una lectura crítica que permite comprender mejor la complejidad creciente del rol que desempeña la escuela en la construcción y transmisión de una cultura lectora con sentido crítico, equitativo y comunitario. En esta línea, distintas investigaciones coinciden en señalar la necesidad de dejar atrás visiones reduccionistas de la lectura, centradas únicamente en habilidades técnicas, y apuestan por enfoques que reconozcan su dimensión afectiva, participativa y culturalmente situada (Türkel, Özdemir & Akbulut, 2019).

Uno de los resultados más relevantes de esta revisión es la consolidación de una visión ampliada y compleja del concepto de cultura lectora, alejada de un enfoque meramente técnico o instrumental. Diversos estudios recientes como los de Morse, Ngwato y Huston (2024) y Olasehinde et al. (2015) han contribuido a consolidar una crítica fundamentada a las concepciones reduccionistas de la lectura, que la identifican con procesos mecánicos de decodificación y con una finalidad puramente funcional dentro del currículo escolar.

Leer no es solo una habilidad, sino una forma de estar en el mundo: una manera de habitar el pensamiento, de enlazarse con la memoria colectiva, de construir identidad y de articular resistencias simbólicas. Como han apuntado autores como Simşek (2021), la lectura puede entenderse como una filosofía de vida: una actividad continua y significativa que acompaña a las personas a lo largo de su desarrollo vital, modelando su forma de entender la realidad, de

conectarse con los demás y de proyectarse en el futuro.

Desde esta mirada, leer implica mucho más que acceder a información: es una forma de dar sentido, de explorar el mundo y de nombrar lo vivido. Esto supone reconocer que la lectura no puede desligarse del contexto sociocultural ni de los imaginarios personales que la sustentan, y que la cultura lectora se construye día a día, a través de relaciones significativas, de experiencias compartidas y de la posibilidad de leerse a una misma y a las demás en los textos.

Simşek (2021) y Staples (2013) coinciden en destacar que, para que una cultura lectora sea realmente significativa, debe estar profundamente vinculada a la experiencia vital de los lectores, a su identidad, lengua, origen y condición social. Desde esta perspectiva, la lectura se convierte en un proceso formador de identidad y de integración cultural dentro de contextos sociales concretos. En la misma línea, Çigdemir (2024) enfatiza el potencial inclusivo de la lectura, especialmente en entornos educativos diversos, donde puede actuar como herramienta de reconocimiento, empoderamiento y representación cultural.

Desde el contexto español, Moreno Oliver (2018) subraya el papel fundamental de la escuela como institución mediadora de derechos culturales, especialmente en la promoción de prácticas lectoras arraigadas en la diversidad sociolingüística y simbólica del alumnado. Esta comprensión más rica y contextualizada del hecho lector permite cuestionar las políticas educativas centradas exclusivamente en indicadores estandarizados y en modelos homogeneizadores de evaluación, desplazando las dimensiones simbólicas, subjetivas y emancipadoras de la lectura escolar (Rozaimie, 2024).

En este marco, cobra fuerza la noción de cultura lectora crítica, que incorpora el análisis de los discursos, la capacidad de interpretación activa y la lectura como herramienta para cuestionar y transformar el mundo. Esta orientación se ve reflejada en aportaciones como la de Türkel, Özdemir y Akbulut (2019), que evidencian cómo la lectura crítica, cuando se articula con metodologías participativas y textos culturalmente relevantes, puede convertirse en un espacio de crecimiento personal y de participación democrática. En este sentido, se destaca la relevancia de la escuela como espacio de mediación cultural y democratización de la lectura, y como

institución clave para garantizar el acceso equitativo a prácticas lectoras significativas.

3.2. Variable 2 – El rol de la escuela

El segundo eje del análisis se centra en el papel que desempeña la escuela como espacio pedagógico, normativo y cultural en la construcción de una cultura lectora con sentido crítico, inclusivo y relevante. Si bien es cierto que las prácticas lectoras pueden cultivarse en múltiples ámbitos —como el hogar, las bibliotecas, los colectivos comunitarios o los entornos digitales—, los estudios consultados coinciden en destacar el carácter único de la escuela como institución capaz de ofrecer un acceso estructurado y universal a la cultura escrita (Karadag Yilmaz, Horzum & Koyuncu, 2024).

Lo que distingue a la escuela es su condición de espacio educativo obligatorio y regulado, que llega a toda la infancia con independencia de su origen social. Esto le otorga un potencial decisivo para garantizar la equidad y reducir brechas culturales, especialmente entre aquellos niños y niñas que crecen en entornos con escasos recursos lectores o trayectorias educativas discontinuas. A diferencia de otros contextos, donde el acceso a la lectura depende en gran medida del capital familiar o de la iniciativa personal, la escuela tiene el mandato institucional de asegurar que aprender a leer —y leer con sentido— sea un derecho y no un privilegio.

Ahora bien, para que esta función sea realmente transformadora, es necesario que la escuela vaya más allá de la enseñanza técnica de la lectura. Staples (2013) y Olasehinde et al. (2015) coinciden en defender que la tarea lectora de la escuela debe asumir una dimensión política y cultural, orientada a generar condiciones para una alfabetización profunda, crítica y situada. Esta concepción implica entender la escuela como el lugar donde se aprende a leer y se aprende a ser lector, donde se legitiman o se marginan determinadas formas de lectura, y donde se construyen imaginarios sobre el sentido de leer.

La revisión también constata que la escuela puede ejercer un rol claramente democratizador, contribuyendo a romper las dinámicas de reproducción de desigualdades lectoras que se producen en otros espacios,

como la familia o los entornos digitales, a menudo condicionados por el origen socioeconómico. En este sentido, la escuela se convierte en una institución mediadora de derechos culturales, capaz de ofrecer modelos diversos de lectura, de estimular el intercambio entre experiencias lectoras heterogéneas y de generar entornos donde la lectura no solo se aprende, sino que se valora y se comparte.

No obstante, este potencial democratizador no se activa de forma automática. Para que la escuela pueda desplegar plenamente su función cultural y emancipadora, es necesaria una voluntad institucional explícita y sostenida. Esto implica apostar por un modelo lector integral y crítico, que no se limite a alcanzar estándares mínimos, sino que promueva la autonomía lectora, el pensamiento crítico, la curiosidad y la capacidad de vincularse emocional e intelectualmente con los textos. Esta apuesta requiere una revisión profunda de las prácticas escolares: desde los materiales hasta los tiempos y espacios de lectura, pasando por la formación del profesorado en enfoques didácticos sensibles a la diversidad cultural, lingüística y cognitiva del alumnado.

Finalmente, la literatura revisada reivindica el doble papel de la escuela en relación con la lectura: por una parte, garantizar el acceso universal a la cultura escrita; y por otra, asumir que la escuela es el espacio donde se produce la institucionalización de la cultura lectora. Esto significa que la escuela es la encargada de establecer marcos de legitimación simbólica, normativos y curriculares que determinan qué se considera lectura válida, qué textos son dignos de estudio y qué prácticas lectoras son promovidas o silenciadas. La fuerza de la escuela, en este sentido, reside en su capacidad de hacer llegar la lectura a toda la población infantil y juvenil, y en su función normativa y socializadora, que contribuye a configurar los imaginarios colectivos en torno a la lectura.

Esta función dual —democratizadora y reguladora al mismo tiempo— convierte a la escuela en un agente central en la producción, reproducción o transformación de las jerarquías culturales. Puede ampliar los horizontes lectores del alumnado, dando cabida a voces diversas, géneros heterogéneos e identidades múltiples; pero también puede restringirlos si se fundamenta en criterios rígidos, canónicos o desvinculados del contexto vital de los lectores (Spiering, 2019; Daniels & Steres, 2011).

3.3. Variable 3 – El papel de otros agentes sociales

Si bien la escuela ocupa un lugar central en la formación lectora, la literatura especializada también pone de relieve el papel que desempeñan otros agentes sociales en este proceso. Aunque carecen del carácter obligatorio, sistemático y universal del contexto escolar, espacios como el hogar, las bibliotecas o los entornos digitales pueden influir de forma significativa —y en muchos casos complementaria— en la adquisición de hábitos, valores y experiencias vinculadas a la lectura (Smith, 2021).

El entorno familiar, por ejemplo, ofrece un potencial simbólico y afectivo clave en las etapas iniciales del desarrollo lector. Sin embargo, su impacto está condicionado por las desigualdades sociales: el capital cultural, económico y lingüístico de cada hogar determina en gran medida el tipo de vínculos que se establecen con la lectura. Las bibliotecas, en cambio, representan espacios abiertos y accesibles que, cuando se articulan con proyectos comunitarios o educativos, pueden convertirse en puntos de encuentro, inclusión y participación cultural (Zepke, 2011). Aun así, su eficacia depende de factores como su presencia en el territorio, el respaldo institucional que reciben y el grado de conexión con las escuelas.

En cuanto a los entornos digitales, estos han transformado las formas de leer y compartir significados, al introducir prácticas lectoras más visuales, fragmentadas e interactivas. Aunque ofrecen nuevas oportunidades, también plantean desafíos: el acceso desigual a la tecnología y la escasa mediación pedagógica limitan su potencial como vehículo de equidad en el aprendizaje lector (Saravia-Shore & Arvizu, 2017).

Dentro de este panorama, la familia continúa siendo el primer espacio de contacto con la lectura. Tal como señalan Neuman y Celano (2006), es allí donde tienen lugar las primeras experiencias con los textos y donde se transmiten valores, actitudes y expectativas que influirán en el recorrido lector del niño. Prácticas como la lectura compartida, la narración oral, la disponibilidad de libros en casa o el reconocimiento de la lectura como una actividad valiosa contribuyen decisivamente a fomentar el interés y la competencia lectora (Anderson, et al. 2011).

Aún así, estas oportunidades no están igualmente distribuidas. Las

condiciones estructurales que atraviesan a las familias marcan diferencias profundas en la calidad y frecuencia de las interacciones en torno a la lectura (Zepke, 2011), lo que evidencia un reto doble: por un lado, reconocer el valor de la mediación familiar en el inicio de los itinerarios lectores; por otro, evitar reproducir visiones que normalicen las desigualdades entre hogares y responsabilicen exclusivamente a las familias de situaciones derivadas de un contexto socioeconómico desigual (González, Moll & Amanti, 2005).

Junto al papel esencial de las familias, las bibliotecas aparecen en la literatura revisada como espacios fundamentales para garantizar el acceso libre, público y equitativo a la lectura. En contextos marcados por la desigualdad educativa o la precariedad material, estos espacios ofrecen una alternativa real para acercarse a recursos de calidad: libros en múltiples lenguas, materiales adaptados a distintas edades y niveles, y ambientes que favorecen tanto la lectura compartida como la individual. Además de su función como repositorios textuales, las bibliotecas pueden convertirse en lugares de encuentro intergeneracional, de fomento del plurilingüismo y de reconocimiento activo de la diversidad cultural (López Melero, 2012), al tiempo que ejercen un rol como instituciones culturales con vocación transformadora (Cobos Flores, 2009).

Sin embargo, su capacidad real de impacto depende de condiciones estructurales que no siempre están garantizadas. Problemas como la escasez de recursos económicos, la inestabilidad del personal, la escasa integración con los centros educativos o la débil articulación con políticas públicas dificultan su desarrollo sostenido (López Yáñez & Sánchez Moreno, 2021). Cuando no hay una conexión sólida con la escuela ni una estrategia institucional que promueva la lectura de forma sistemática, las bibliotecas corren el riesgo de quedar relegadas a un papel residual o meramente simbólico. La literatura subraya, por tanto, que su potencial como agentes activos de cultura lectora depende no solo de su infraestructura y programación, sino también de su inserción en redes vivas de colaboración con escuelas, familias y comunidades locales.

Por otro lado, los entornos digitales se presentan como escenarios emergentes que amplían las posibilidades de participación en la cultura escrita (García-Rodríguez & Gómez-Díaz, 2016). Blogs, redes sociales, libros

digitales interactivos, foros o aplicaciones móviles habilitan formas de lectura multimodal, hipertextual y a menudo colaborativa, especialmente atractivas para los jóvenes (Lankshear & Knobel, 2011). En contextos donde el acceso a materiales impresos es limitado o donde existen lenguas minorizadas, estos entornos pueden incluso ofrecer canales alternativos de lectura y expresión cultural (Pegrum, Oakley & Faulkner, 2013).

No obstante, la digitalización de las prácticas lectoras también introduce nuevas tensiones. Como advierte Carr (2010), el consumo digital no siempre favorece una lectura profunda o crítica; puede fomentar hábitos fragmentarios, distraídos o moldeados por la lógica de los algoritmos comerciales. A esto se suma la desigualdad en el acceso a la tecnología y la alfabetización digital, que genera nuevas formas de exclusión cultural (Selwyn, 2016; García-Peñalvo et al., 2020). Por ello, la integración de lo digital como agente lector requiere una mediación pedagógica intencionada y crítica, así como políticas que garanticen el desarrollo de competencias digitales en toda la ciudadanía, especialmente entre niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

3.4. Variable 4 – Contrastes culturales e institucionales

Los hallazgos de la revisión evidencian que la promoción de la cultura lectora está profundamente atravesada por los marcos políticos, curriculares, lingüísticos y culturales que configuran cada sistema educativo. Esta influencia estructural se traduce en una gran diversidad de enfoques y estrategias, fuertemente arraigadas en las realidades de cada territorio. Lejos de cualquier pretensión de homogeneidad, la literatura analizada deja claro que las políticas lectoras no pueden entenderse fuera de sus contextos concretos (Viafara González & Aleida Ariza, 2015; Cekiso, 2024).

Esta pluralidad permite identificar un amplio abanico de prácticas educativas e intervenciones institucionales, moldeadas por las historias locales, las dinámicas socioculturales y las concepciones diversas sobre qué significa leer y qué lugar ocupa la lectura en la vida colectiva. Así, la cultura lectora puede ser comprendida tanto como una herramienta de alfabetización básica

como un espacio para el pensamiento crítico, la participación democrática y la construcción de vínculos comunitarios. Esta doble condición —técnica y política— muestra el carácter complejo y multivocal de la lectura, que solo puede desarrollarse plenamente si el sistema educativo reconoce la diversidad de trayectorias, lenguajes y formas de leer que coexisten en cada realidad social. Como destacan Morse, Ngwato y Huston (2024), leer es una práctica situada, cargada de significado cultural y emocional, que articula identidades y genera sentido compartido.

Por ello, resulta imprescindible analizar las políticas lectoras desde una perspectiva territorial. La revisión realizada permite visibilizar tanto tendencias regionales como contrastes significativos entre países, mostrando cómo las distintas concepciones sobre la lectura se traducen en estrategias institucionales muy dispares. Los sistemas educativos, lejos de funcionar como entes neutros, actúan como configuradores de ecosistemas lectores concretos, definidos por sus prioridades pedagógicas, sus marcos normativos y la forma en que se vinculan con los agentes sociales implicados.

A escala continental, esta diversidad se hace especialmente visible. En América Latina, por ejemplo, se observa una fuerte orientación comunitaria y crítica en muchas de las iniciativas de fomento lector. Estas prácticas, muchas veces impulsadas desde bibliotecas populares, movimientos sociales o proyectos rurales, entienden la lectura como un derecho cultural y una herramienta de transformación social. En este escenario, la escuela se convierte en un actor clave para revertir desigualdades históricas y democratizar el acceso a la palabra escrita (Viafara González, 2015). No obstante, el mantenimiento de estas iniciativas suele depender de recursos inestables y de un apoyo institucional frágil, lo que compromete su continuidad (González, 2021).

En el continente africano, y particularmente en países como Sudáfrica o Nigeria, la lectura adquiere una dimensión de justicia lingüística. Las políticas educativas buscan integrar lenguas originarias como vehículos legítimos de aprendizaje y expresión, en un contexto marcado por el legado colonial y la fragmentación sociolingüística. Sin embargo, estos esfuerzos se ven limitados por la falta de materiales, la escasez de infraestructura y la débil formación docente (Cekiso, 2024; Chukwuemeka, 2025). Frente a estas

carencias, cobran relevancia las iniciativas comunitarias y el activismo lector, que buscan sostener el derecho a leer en condiciones de gran adversidad (Rozaimie, 2024).

En Asia, varios países han apostado por modelos de lectura extensiva, especialmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Tailandia, Japón o Corea del Sur han desarrollado propuestas como el *extensive reading* con el objetivo de fomentar la autonomía lectora y la competencia comunicativa (Thongsan & Waring, 2024; Pegrum et al., 2013). No obstante, estos enfoques a menudo quedan desconectados del currículo oficial y carecen de una mediación crítica que promueva lecturas profundas, contextualizadas y significativas. Además, las desigualdades en el acceso a dispositivos digitales y la brecha tecnológica limitan el alcance transformador de estas prácticas (Simşek, 2021).

El contexto europeo muestra también claras diferencias internas. Los países nórdicos, como Finlandia o Suecia, han consolidado políticas públicas robustas orientadas a garantizar el acceso universal a la lectura, integrando bibliotecas escolares, formación específica del profesorado y recursos sostenidos en el tiempo (Mølstad & Karseth, 2016). En cambio, en el ámbito mediterráneo se percibe una tensión entre propuestas pedagógicas innovadoras y una tendencia dominante a reducir la lectura a un conjunto de competencias medibles, a menudo asociadas a pruebas estandarizadas.

En América del Norte, y particularmente en Estados Unidos y Canadá, conviven dos lógicas contrapuestas. Por un lado, las políticas educativas oficiales priorizan el rendimiento académico, la evaluación estandarizada y los programas intensivos de intervención lectora. Por otro, existen propuestas pedagógicas críticas —frecuentemente impulsadas por comunidades racializadas o grupos minoritarios— que defienden la lectura como una práctica de empoderamiento, construcción identitaria y resistencia cultural (Staples, 2013). Esta tensión revela que la cultura lectora no puede separarse de las disputas ideológicas y sociales que atraviesan a cada sistema educativo.

4. Discusión

Los resultados de esta revisión subrayan con claridad el papel singular que desempeña la escuela en el fomento de la cultura lectora. Su presencia sistemática dentro del sistema educativo, junto a su función normativa e institucional, le otorgan una capacidad de intervención que difícilmente pueden igualar otros actores sociales. Mientras que familias, bibliotecas o espacios digitales actúan de manera desigual y muchas veces condicionados por factores socioeconómicos, la escuela ofrece un entorno estructurado y universal desde el que es posible garantizar el acceso a la lectura, sostener prácticas continuadas y generar marcos compartidos de sentido cultural (Karadag Yilmaz et al., 2024).

Ahora bien, este potencial no se activa por defecto ni simplemente por integrar la lectura en el currículo. Tal como muestran los estudios analizados, el impacto de las prácticas escolares depende en gran medida del enfoque pedagógico que las sustenta. Aquellas escuelas que vinculan la lectura con la vida cotidiana, que trabajan con textos culturalmente relevantes y que promueven la reflexión crítica, consiguen una mayor implicación del alumnado y favorecen procesos de identificación lectora y construcción de sentido (Türkel et al., 2019; Staples, 2013; Simşek, 2023).

El papel compensador de la escuela se hace aún más visible en contextos de fuerte desigualdad estructural, donde otros recursos —como bibliotecas públicas o acompañamiento familiar— son limitados o inexistentes. En estos escenarios, la escuela no solo permite el acceso a la cultura escrita, sino que puede legitimar distintas formas de leer y abrir las puertas al universo simbólico de los textos. Pero para que esto suceda, es necesario que el sistema educativo se comprometa con una visión inclusiva y plural, que reconozca la diversidad lingüística, cultural y afectiva del alumnado, y que entienda la lectura como un bien común, no como una habilidad funcional (Sánchez Ortiz, 2018).

La revisión también revela que los vínculos entre escuela y otros agentes sociales —familias, bibliotecas, entornos digitales— son fundamentales para enriquecer las experiencias lectoras. Estos espacios aportan saberes, lenguajes y perspectivas que, si se articulan de forma coherente y colaborativa,

pueden potenciar el trabajo educativo en el aula (Chaka & Govender, 2017; Shine Edizer & Akçay-Duff, 2019). No obstante, este trabajo en red no se produce espontáneamente: requiere que la escuela asuma un rol activo en la construcción de alianzas y en la creación de entornos lectores compartidos.

Los ejemplos internacionales muestran que las políticas más efectivas son aquellas que combinan una orientación clara con márgenes de adaptación local, inversión sostenida en recursos y una formación docente sólida en didáctica lectora crítica, intercultural y emocional (Mølstad & Karseth, 2016; Viafara González, 2015). La lectura escolar, en este marco, puede convertirse en una palanca de justicia educativa y transformación social si se fundamenta en una concepción amplia y situada de lo que significa leer.

Este horizonte pedagógico exige, sin embargo, una profunda revisión de las prácticas formativas. Muchos docentes no cuentan con herramientas para asumir el rol de mediadores culturales o referentes lectores, no tanto por desinterés como por lagunas en su formación inicial (Elche & Yubero, 2018; Elche et.al., 2019). La responsabilidad no recae únicamente en las escuelas, sino también en las instituciones de educación superior, que durante años han relegado la dimensión lectora a un lugar secundario en la formación del profesorado (Paredes et.al., 2024). Esta omisión limita seriamente la capacidad de las escuelas para promover una cultura lectora crítica, transformadora y comprometida con el entorno.

Repensar la lectura desde esta perspectiva implica también revisar las políticas escolares. Superar enfoques tecnocráticos y estándares de rendimiento como único criterio de éxito educativo es indispensable. Tal como señalan Olasehinde et al. (2015), avanzar hacia una pedagogía de la lectura centrada en el pensamiento crítico, la diversidad cultural y el diálogo de saberes requiere espacios de experimentación, escucha y expresión múltiple. Solo así la escuela puede consolidarse como espacio democrático y emancipador, capaz de articular una cultura lectora inclusiva, significativa y compartida.

5. Conclusiones

Los resultados de esta revisión sistemática cualitativa muestran que la cultura lectora no puede reducirse a una habilidad técnica ni a una serie de procedimientos escolares orientados exclusivamente a la decodificación. Por el contrario, se revela como un fenómeno complejo, profundamente arraigado en dimensiones educativas, culturales y sociales, que se configura en la interacción constante entre sujetos, instituciones y los imaginarios que estructuran sus entornos.

El análisis del corpus apunta hacia un consenso creciente en la literatura especializada: es necesario repensar la cultura lectora como una dimensión central del desarrollo humano, estrechamente vinculada a la construcción de identidades, a la participación ciudadana y a la lucha por la justicia social. Autores como Simşek (2021), Staples (2013) o Morse, Ngwato y Huston (2024) coinciden en señalar que leer va más allá del dominio de un código: es habitar mundos simbólicos, elaborar sentido y formar parte de comunidades de interpretación.

Desde esta perspectiva, la cultura lectora ha de entenderse como una construcción social compartida, modelada por condiciones históricas, institucionales y pedagógicas propias de cada territorio. Asumir esta mirada implica también interrogar las concepciones tradicionales de lectura que han predominado en el discurso escolar. En un contexto saturado de imágenes, pantallas y lenguajes digitales, se hace urgente ampliar lo que entendemos por leer, reconociendo formas de acceso al sentido que no se limitan al texto lineal escrito. Documentales, videojuegos, series, redes sociales o arte visual interactivo están transformando las maneras en que las personas — especialmente las más jóvenes— se vinculan con la cultura escrita y simbólica.

Esta transformación no representa una amenaza, sino una oportunidad para construir una cultura lectora más plural, multimodal y situada. Reconocer que una imagen o una escena pueden ser objeto de una lectura crítica con la misma profundidad que un texto impreso permite democratizar el acceso al conocimiento y conectar con los universos culturales reales del alumnado. Replantear las prácticas escolares, las políticas públicas y los enfoques pedagógicos implica, por tanto, no solo garantizar el derecho a la lectura,

sino también actualizar sus formatos, lenguajes y mediaciones. Es en esta apertura conceptual donde se articula una propuesta educativa capaz de reforzar el sentido, la relevancia y la función crítica de leer en las sociedades contemporáneas.

En este marco ampliado, la escuela emerge como un actor insustituible en la promoción de una cultura lectora crítica, inclusiva y socialmente transformadora. Su carácter obligatorio, su alcance universal y su legitimidad institucional la convierten en un espacio privilegiado para garantizar el acceso equitativo a los textos y para generar condiciones de participación simbólica compartida. Más allá de enseñar a leer, la escuela establece marcos de sentido, legitima determinadas prácticas lectoras y define, en última instancia, qué significa leer bien, con sentido, o con profundidad.

Esta dimensión normativa puede convertirse en una herramienta potente para el acceso a saberes múltiples, siempre que se base en una pedagogía plural, crítica y culturalmente situada. De este modo, la escuela se posiciona como un espacio clave para revertir desigualdades, visibilizar voces lectoras marginalizadas y abrir posibilidades de apropiación simbólica del mundo. Fomentar una cultura lectora desde la escuela, en este sentido, es también promover la inclusión, entendida como el acceso justo y real a los códigos culturales que estructuran la vida democrática.

La revisión también destaca el papel imprescindible —aunque complementario— de otros actores sociales como las familias, las bibliotecas o los entornos digitales. Aunque estos espacios no cuentan con el mismo nivel de institucionalización que la escuela, su contribución a las trayectorias lectoras es fundamental, ya que aportan dimensiones afectivas, comunitarias y tecnológicas que muchas veces están menos presentes en el ámbito escolar. Ante esta realidad, se hace urgente que los gobiernos impulsen políticas que favorezcan la articulación entre escuela y agentes educativos del entorno, con el fin de construir ecosistemas lectores más integrados, inclusivos y sostenibles.

Las familias, por ejemplo, representan el primer contacto con la lectura. Son espacios donde se gestan hábitos, actitudes y vínculos emocionales hacia los textos. La presencia de libros en casa, las lecturas compartidas y el reconocimiento afectivo de la lectura como práctica significativa son

factores que inciden directamente en el desarrollo de una identidad lectora sólida (Sénéchal & LeFevre, 2002; Anderson et al., 2012). No obstante, este potencial está profundamente condicionado por el capital económico, cultural y lingüístico de los hogares, lo cual puede reproducir desigualdades estructurales si no existe una política educativa capaz de compensar y redistribuir oportunidades.

Las bibliotecas —sean escolares, públicas o comunitarias— también tienen un papel decisivo. Más allá de custodiar libros, son espacios de encuentro cultural, promoción de la diversidad lingüística y acceso libre a recursos textuales variados. En la medida en que se vinculan con proyectos educativos y comunitarios, pueden convertirse en nodos de transformación simbólica y de participación activa (Cobos Flores, 2009). Su eficacia, sin embargo, depende de la inversión pública, la presencia territorial y la conexión con las escuelas.

En cuanto a los entornos digitales, representan un escenario cada vez más influyente en la construcción de nuevas prácticas lectoras. Blogs, plataformas interactivas, videojuegos narrativos o redes sociales favorecen lecturas colaborativas, fragmentadas y visuales, que pueden estimular competencias críticas y creativas si están acompañadas de una mediación pedagógica adecuada (García-Rodríguez & Gómez-Díaz, 2016). Al mismo tiempo, estos espacios también introducen riesgos: la fragmentación de la atención, la desigualdad de acceso y la falta de alfabetización mediática pueden ampliar las brechas culturales ya existentes (Selwyn, 2016; Carr, 2010).

En este ecosistema diverso, la escuela sigue siendo el único espacio con capacidad real para articular esfuerzos, generar sentido compartido y garantizar una base común de acceso a la lectura. Pero esta función no puede ni debe ejercerse de forma aislada. La colaboración activa con familias, bibliotecas y comunidades es clave para generar proyectos lectores más robustos y arraigados. Siempre que se actúe desde una perspectiva crítica, relacional y situada, la escuela puede ejercer su papel como agente de transformación y de equidad simbólica.

En síntesis, construir una cultura lectora crítica, equitativa y comunitaria requiere un compromiso colectivo sostenido. Las instituciones educativas,

los responsables de políticas públicas, los profesionales de la enseñanza y la sociedad en su conjunto deben asumir que leer —como derecho, como placer y como forma de resistencia— debe ser una posibilidad real para todas las personas, sin que el origen social, la lengua materna o el contexto económico actúen como barreras.

Ahora bien, conviene señalar una limitación importante: esta revisión se ha centrado exclusivamente en publicaciones accesibles en línea. Esto podría haber dejado fuera contribuciones relevantes —especialmente libros, documentos no digitalizados o investigaciones en curso—, restringiendo parcialmente el alcance del análisis. Esta cuestión invita a seguir ampliando el trabajo, incorporando nuevas fuentes y metodologías que enriquezcan la comprensión de un fenómeno tan decisivo como es la cultura lectora.

6. Bibliografía

- Anderson, A., Anderson, J., Lynch, J., Shapiro, J., & Eun Kim, J. (2011). Extra-textual talk in shared book reading: a focus on questioning. *Early Child Development*
- C. Thongsan, N., & Waring, R. (2024). Challenges in Implementing Extensive Reading in Thailand. *rEFlections*, 31(2), 457–477. <https://doi.org/10.61508/refl.v31i2.274278>
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Cekiso, M. (2024). Students' Reading Self-Concepts at an Institution of Higher Learning in South Africa. *Reading & Writing: Journal of the Literacy Association of South Africa*, 15(1). <https://doi.org/10.4102/rw.v15i1.509>
- Chaka, C., & Govender, S. (2017). Students' perceptions and readiness towards mobile learning in colleges of education: A Nigerian perspective. *South African Journal of Education*, 37(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v37n1a1282>
- Chukwuemeka, E. J. (2025). Smart education: Opportunities, challenges and future of traditional education. *International Journal of Smart*

Technology and

- Çiğdemir, S. (2024). Parental Readiness Scale for Early Literacy Teaching in Primary School: A Validity and Reliability Study. *International Online Journal of Primary Education*, 13(2), 122–134. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1407132>
- Cobos Flores, A. (2009). El papel de la biblioteca en torno a la sociedad del conocimiento. *Biblioteca Universitaria*, 12(2), 132–139. <https://bibliotecauniversitaria.dgb.unam.mx/rbu/article/view/491>
- Daniels, E., & Steres, M. (2011). Examining the effects of a school-wide reading culture on student achievement in middle school. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 35(2), 1–13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ951779>
- Elche, M. & Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215–237. <https://doi.org/10.5944/educXXI.21548>
- Elche, M. & Yubero, S. (2018). La compleja relación de los docentes con la lectura: El comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón*, 71(1), 31–45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- García-Rodríguez, A., & Gómez-Díaz, R. (2016). *Lectura Digital Infantil. Dispositivos, Aplicaciones y Contenidos*. Editorial UOC.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Karadag Yilmaz, T., Horzum, M. B., & Koyuncu, M. A. (2024). An examination of the relationship between reading culture and mathematical literacy self-efficacy among pre-service teachers. *International Journal of Progressive Education*, 20(4), 1–30.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd ed.). Open University Press.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para huma-

- nizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131–160. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- López Yáñez, J., & Sánchez Moreno, M. (2021). Red, Comunidad, Organización. La Escuela como Ecosistema de la Innovación Educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 31–54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Mølstad, C. E., & Karseth, B. (2016). National Curricula in Norway and Finland: The Role of Learning Outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329–344. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1101078>
- Moreno Oliver, F.X. (2018). *Mediació escolar*. Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Morse, K., Ngwato, T. P., & Huston, K. (2024). Reading Cultures - Towards a Clearer, More Inclusive Description. *Reading & Writing: Journal of the Literacy Association of South Africa*, 15(1), Article 447.
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2006). The knowledge gap: Implications of leveling the playing field for low-income and middle-income children. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 176–201. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.2.2>
- Olasehinde, M. O., Akanmode, O. A., Alaiyemola, A. T., & Babatunde, O. T. (2015). Promoting the Reading Culture Towards Human Capital and Global Development. *English Language Teaching*, 8(6), 194–200. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n6p194>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Paredes, A. (2024). *De la escuela a la formación del profesorado, indagacions narratives* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/212441>
- Paredes, A., Alonso, T., Álvarez, G., & Prats, E. (2024). La ficción literaria en la construcción de la identidad docente. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 50(1). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450278084>
- Pegrum, M., Oakley, G., & Faulkner, R. (2013). Schools going mobile: A study of the adoption of mobile handheld technologies in Western Australian independent schools. *Australasian Journal of Educational*

- Technology*, 29(1), 66–81. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1009>
- Rozaimie, A. (2024). The Dynamic of Demographic Characters on the Reading Seed Program of Pustaka Negeri Sarawak. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 13(1), 34–69. <https://doi.org/10.37134/saecej.vol13.1.3.2024>
- Saravia-Shore, M., & Arvizu, S. F. (Eds.). (2017). *Cross-cultural literacy: Ethnographies of communication in multiethnic classrooms*. Routledge.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child*
- Shine Edizer, S., & Akçay-Duff, B. (2019). How an Intentionally Inviting Play Library Benefits Young Children and the Community. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 25, 14–24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1251795>
- Simşek, E. (2021). Literary Curiosity Scale for Secondary Education Students: A Scale Development Study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 209–221. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1308326>
- Smith, K. (2021). The Playful Writing Project: exploring the synergy between young children's play and writing with Reception class teachers. *Literacy*, 55, 149–158. <https://doi.org/10.1111/lit.12256>
- Spiering, C. (2019). Engaging Adolescent Literacies with the Standards. *Knowledge Quest*, 47(5), 44–49. https://scholarcommons.sc.edu/libsci_facpub/266/
- Staples, J. M. (2013). Reading Popular Culture Narratives of Disease with Pre-Service Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 40(4), 27–40. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1072157>
- Türkel, Y. D., Özdemir, A., & Akbulut, G. (2019). Critical literacy practices in primary education: A Turkish perspective. *Education and Science*, 44(198), 213–234. <https://doi.org/10.59613/global.v2i7.221>
- Viafara González, J., & Aleida Ariza, J. (2015). From Awareness to Cultural Agency: EFL Colombian Student Teachers' Travelling Abroad Experiences (De la concientización a la agencia cultural: las experiencias

en el extranjero de futuros profesores de inglés). *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 123–141. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/39499/49763>

Zepke, N. (2011). Engaging students: A complex business. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 122–129. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v4i2.183>

Alcances de la obligatoriedad escolar en la ciudad de Buenos Aires (Argentina, 1880-1916)

Scope of compulsory schooling in Buenos Aires city (Argentina, 1880-1916)

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-725>

Cecilia del Barro

<https://orcid.org/0009-0008-6892-5671>

*Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IRICE
(CONICET-UNR)*

Resumen

Una parte de la producción historiográfica ha tendido a dar por supuesto un desarrollo de la enseñanza primaria resuelto y homogéneo en la ciudad de Buenos Aires, por entonces capital de la Argentina, hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Esta presunción ha dejado en un segundo plano el análisis del proceso de la universalización de la educación común que, de acuerdo a las fuentes consultadas, fue problemático. Al respecto, este artículo se propone contribuir a una reconstrucción de dicho proceso, con la hipótesis de que el mismo no fue uniforme debido, en parte, a su vertiginoso desarrollo urbano expandido con la llegada continua y masiva de inmigrantes, así como a la ocupación de mano de obra infantil que impidió a niños y niñas en edad escolar a cumplir con su obligatoriedad de manera total o parcial. A tales efectos, se indaga en torno a la idea de obligatoriedad escolar en Argentina en dicho lapso temporal, en lo que se refiere a su adopción como principio y como mecanismo de expansión del subsistema de educación primaria. Recurrimos a la combinación metodológica para complementar la reconstrucción estadística con los discursos emitidos por autoridades escolares con distintos niveles de responsabilidad.

Palabras claves: obligatoriedad escolar - educación común - enseñanza primaria - políticas educativas – historia de la educación.

Abstract

A part of the historiographical production has tended to assume a resolved and homogeneous development of primary education in the city of Buenos Aires, then the federal capital of Argentina, by the late 19th and early 20th centuries. This presumption has relegated to the background an analysis of the process of universalizing primary education which, according to the sources consulted, proved to be problematic. In this regard, the article aims to contribute to a reconstruction of that process, hypothesizing that it was not uniform due, in part, to the city's rapid urban expansion fueled by the continuous and massive arrival of immigrants, as well as the prevalence of child labor, which prevented school-aged boys and girls from fully or partially complying with mandatory education. To this end, the study explores the notion of compulsory schooling in Argentina during this period, both as a principle and as a mechanism for expanding the primary education subsystem. A mixed-methods approach is employed to complement statistical reconstruction with discourses from school authorities at various levels of responsibility.

Keywords: compulsory schooling - common education - primary education - educational policies – history of education

Introducción: la obligatoriedad escolar como objeto de estudio

A finales del siglo XIX, la ciudad de Buenos Aires se hallaba en un proceso de transformación acelerada producto de haber sido declarada capital federal de la Argentina. A la vez, por entonces la educación común era vista como un factor fundamental de desarrollo social, así como para el apuntalamiento de un conjunto de objetivos relativos a la alfabetización, el cuidado de la infancia y la formación del sentimiento nacional en un Estado nacional en conformación. Como expresión de ello se sancionaron leyes que montaron un sistema de instrucción pública que tuvo como principio y mecanismo de expansión a la obligatoriedad escolar. Sin embargo, este proceso no estuvo exento de desafíos.

Este artículo¹ se propone contribuir a una reconstrucción del proceso de

1 Un avance de este trabajo fue presentado en las XIX Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia (2024), en la mesa “Historia de la educación argentina (siglos XIX y XX): Estado, instituciones y docentes”. Este artículo retoma y amplía aquella ponencia, enriquecida gracias a los comentarios e intercambios tanto de las coordinadoras de la mesa como de las y los colegas presentes.

expansión de la enseñanza primaria en la capital federal de Argentina entre los años 1880 y 1916, por la complejidad propia del contexto en que se desarrolló y por tratarse de un tema aún poco explorado en profundidad. Partimos de la hipótesis de que dicho proceso no fue uniforme, en tanto habría estado condicionada por varios factores sociales y urbanos que complejizaron el cumplimiento efectivo de la obligatoriedad escolar. A tales fines, empleamos fuentes y documentos oficiales que indican un conjunto de elementos que incidieron en los esfuerzos de las autoridades escolares y el erario nacional por sustanciar la obligatoriedad escolar como principio y mecanismo de universalización de la educación común. La investigación, sustentada en una metodología que combina la reconstrucción estadística con el análisis de discursos oficiales, permite observar el modo en que las autoridades escolares interpretaron y respondieron a estos desafíos, en un contexto donde la maquinaria educativa interactuó con la ciudad en crecimiento constante. El corpus documental se compone de la revista *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*,² los informes anuales del Consejo Nacional de Educación (CNE) al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública³ y los diarios de sesiones de la Cámara de Diputados y de la Cámara de Senadores de la Nación.

El trabajo está organizado en tres partes. En primer lugar, mencionaremos los estudios sobre la obligatoriedad escolar, tanto nacionales como internacionales que ofrecen un marco de referencia para el desarrollo del texto. En segundo lugar, abordaremos los antecedentes normativos que establecieron la obligatoriedad escolar en Argentina y que regularon la educación primaria. Para finalizar, se analiza el alcance de estas disposiciones en el contexto particular de la ciudad de Buenos Aires, evaluando los logros y los límites del mandato escolar.

De acuerdo a Gimeno Sacristán (2005) en las sociedades modernas la escolaridad universal adquirió una apariencia obvia y natural, que invistió a la obligatoriedad escolar y la democratización del acceso a la escuela como una expresión del progreso espiritual y material de la sociedad. Esto explica, en

2 *El Monitor de la Educación Común* (en adelante *EMEC*) fue la revista de difusión del Consejo Nacional de Educación. Allí se difundieron las medidas y normativas vigentes para la educación en Argentina, como novedades pedagógicas y recursos didácticos.

3 Desde 1898 la cartera es denominada Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

parte, que la noción de la universalidad de la educación común haya sido un principio declamado por las leyes latinoamericanas posteriores a la segunda mitad del siglo XIX, que implicaba un Estado garante y ciudadanos obligados. En tanto principio constitucional, Viñao Frago (2001) advierte la ambigüedad que establece la obligatoriedad escolar respecto a la generalización de su aplicación.

Algunos investigadores han estudiado su implementación en las provincias argentinas a finales del siglo XIX y principios del XX. El trabajo de Ferrero (2007) incluye un análisis detallado de los artículos que tuvieron lugar en la *Revista de Educación*,⁴ desde donde examina la influencia de la obligatoriedad escolar, la diferenciación institucional y la reforma educativa en la consolidación del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Por su parte, Zapiola (2009) también realiza un estudio riguroso sobre la implementación de la obligatoriedad escolar en la misma provincia, cuestionando el alcance real de las políticas educativas. Su trabajo reconoce que la obligatoriedad escolar no fue una medida plenamente efectiva, en tanto estuvo limitada por diversas razones, entre las cuales destaca la escasa capacidad del Estado para supervisar y controlar la asistencia, la falta de recursos y la ausencia de una estructura escolar adecuada. El trabajo de Petitti (2022) referido a la provincia de Entre Ríos, indaga sobre la implementación y los efectos de la ley de educación obligatoria entre los años 1886 y 1958. Allí examina los alcances y límites de la obligatoriedad escolar vinculados a la falta de recursos, la resistencia de algunos sectores a la escolarización, así como la brecha entre la letra de la ley y su aplicación.

En torno al carácter universal de la educación común en la ciudad de Buenos Aires, Ciafardo (1992) destacó la diferencia entre los niños pobres, aquellos de sectores medios y los hijos de la élite. Estos últimos contaron con circuitos distinguibles de los otros dos grupos. Los niños de los sectores medios fueron los principales destinatarios del sistema de enseñanza pública, mientras que los niños de los sectores más empobrecidos tuvieron escolaridad en un muy bajo porcentaje y quienes pasaron por la escuela lo habrían hecho tan solo en los primeros grados, debido, entre otras causas, al

4 Periódico oficial de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires publicado entre los años 1858 y 1992.

trabajo infantil. Si bien el desarrollo industrial de la ciudad por entonces no requirió mano de obra infantil de manera masiva, era común ver a los niños ocupados en oficios callejeros, como vendedores de diarios, lustrabotas, mensajeros, etc. (Suriano, 1990). Este sector de niños circulaba por las calles, parques y paseos de una ciudad que se encontraba en plena expansión. Las autoridades políticas y municipales procuraron forjar un reordenamiento del espacio público, transformando la ciudad en términos arquitectónicos, así como reconfigurando las relaciones sociales (Rama, 1984; Gorelik, 1998). No obstante, el vertiginoso desarrollo del ejido urbano tuvo que enfrentar la llegada continua y masiva de inmigrantes, el crecimiento demográfico -que dio lugar a los conventillos e inquilinatos-, la inestabilidad de las poblaciones que migraron de un barrio a otro y la rápida expansión de los límites del municipio.

El estudio de la problemática de la universalización de la enseñanza fue revitalizada en Argentina al ser sancionada la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (2006) que amplió la obligatoriedad hasta la educación secundaria (Cappellacci y Miranda, 2007; Terigi, 2008; Martignoni, 2012; Miranda, 2013; Terigi et al., 2013). Se ha prestado atención a las representaciones que los diferentes actores institucionales tienen sobre la universalización de la educación escolar (Montesinos et al., 2009; Giovine y Martignoni, 2011) y se ha buscado reconstruir las dimensiones históricas de los sentidos de la obligatoriedad de la alfabetización (Moratti, 2000).

Otros estudios permiten ubicar a la obligatoriedad escolar como temática transnacional. El trabajo de Mollis (1993) ofrece un planteo comparativo de la conformación de los Estados nacionales de Japón y de Argentina hacia finales del siglo XIX. Ambos países crearon sistemas educativos modernos que implicaron una educación común, gratuita y obligatoria; de manera tal que la enseñanza primaria operó como mecanismo de socialización, de homogeneización de culturas y de formación de ciudadanía. Otro interesante aporte es el que realiza Guereña (2019) para el caso de España al revisar los discursos escolares que planteaban a la infancia como la etapa de desarrollo para la escuela en paralelo a un discurso de época en el que persistía una naturalizada aceptación del trabajo infantil. De acuerdo al autor, en aquel período las voces de los padres y tutores refieren a la necesidad por emplear

a sus hijos, siendo el trabajo infantil uno de los principales obstáculos para la escolarización.

Una prolífica bibliografía producida en Brasil remite al tema desde distintos abordajes. Desde una óptica íntimamente vinculada al derecho a la educación, Horta (1998) advierte la situación paradójica de éste por ser derecho y obligación al mismo tiempo. Por tal motivo los estudia de manera conjunta, indagando ambos aspectos de la enseñanza primaria en los estados subnacionales de Brasil, expresando así las variadas dificultades de orden social y material para sustanciar la obligatoriedad escolar y, por lo tanto, el derecho a la educación. Por su parte, Gondra (2010) al explorar la ampliación de la obligatoriedad escolar reconoce la multifacética red que componen diversas instituciones y trayectorias escolares a los fines de sustanciar la expansión democrática de la enseñanza primaria. En tal sentido, el autor concluye que la obligatoriedad escolar refiere a una medida que se acopla a otro conjunto de dispositivos educativos formales y no formales. En tanto, Brito y Vinagre (2018) presentan discusiones en torno a la obligatoriedad escolar a través de los discursos emitidos en dos periódicos, donde se expresan representaciones diversas e incluso opuestas: desde una dimensión aspiracional de cómo fue planteada la obligatoriedad escolar en legislaciones europeas, hasta la dificultades materiales y sociales con que confronta el ideal de imponer la escolarización a las infancias en Brasil.

De lo expuesto, podemos inferir que la obligatoriedad escolar indica tempranamente una pluralidad de problemáticas vinculadas a la aplicación del imperativo como mecanismo y a la sustanciación práctica de tal atributo.

De la circulación de una idea a su adecuación

El propósito de instruir a la población infantil ya se encuentra reconocida en las primeras constituciones políticas de los Estados latinoamericanos. En el caso de Argentina, la constitución política del Estado se formalizó en la Carta Magna del año 1853; en ella se declararon un conjunto de derechos, deberes y garantías que auspiciaron un ordenamiento para la organización nacional. Entre tales principios constitutivos se encuentra el derecho de

enseñar y aprender, en el marco de las ideas republicanas y federales, que será posteriormente ratificado y paulatinamente concretado con la sanción de distintas leyes.

Desde 1880 a 1884, la enseñanza primaria en la Capital Federal estaría regida por la Ley N° 988 (1875)⁵ de la provincia de Buenos Aires hasta tanto el Congreso Nacional dotara a la administración de una disposición legal para todo el territorio federal. En ella se declaró la obligatoriedad de la educación común y sus implicancias a través de los quince artículos que componen el cuerpo del primer capítulo de la normativa.⁶ Se circunscribió la obligatoriedad escolar a una duración de ocho años para los niños y de seis años para las niñas y a un *minimum* de “instrucción” referente a los contenidos. Estableció los deberes relativos a la inscripción, asistencia y conocimientos que podían ser cumplidos a través de las modalidades de educación pública, particular o doméstica. Además, dispuso la adopción del organigrama distrital por juzgado de paz.⁷ Su aplicación se dio en el contexto de traspaso de las instituciones provinciales a dependencia del gobierno central, a partir de la capitalización de la ciudad en 1880, realizada mediante un acuerdo entre el Ministerio del Interior de la Nación y el gobierno de la provincia de Buenos Aires.

En 1882, la ciudad de Buenos Aires fue sede del Congreso Pedagógico Internacional, en el cual tuvo lugar el intercambio de ideas fundamentales para los sistemas de instrucción primaria y se condensaron las bases para una legislación de educación común de alcance nacional en Argentina. Las transcripciones de las ponencias y debates que se sucedieron nos aproximan a la circulación de ideas vinculadas a la obligatoriedad escolar. Allí las referencias a la legislación de “países civilizados” o “sociedades modernas” que sancionaron la obligación escolar, además de ser una fuente de admiración, determinaron las aspiraciones de las flamantes naciones latinoamericanas.

A lo largo de los debates suscitados, publicados casi en su totalidad en el *EMEC*, aparecieron algunas voces disonantes y aun contrarias a la obligatoriedad escolar. La problemática de su factibilidad fue uno de los temas más tratados, teniendo en cuenta la movilidad poblacional y la capacidad del

5 La norma encuentra sus propios antecedentes en legislaciones provinciales: la ley de educación primaria de Corrientes (1853), la Constitución de Tucumán (1856) y la ley de educación común de Catamarca (1871). Ver Barba, F. E. (1968). La ley de educación común de Buenos Aires de 1875. *Trabajos y comunicaciones*, 18, 53-66.

6 Ley 988 Capítulo I “De la obligación de la educación primaria”.

7 Ley 988 Capítulo IV “De los consejos escolares de distrito”.

Estado de financiar la creación y edificación de las escuelas. Sobre ello Paul Groussac diría que “¡Son hermosas las teorías pero la realidad es amarga! –No tenemos, pues, los medios de dictar leyes de enseñanza obligatoria” (Groussac, 1882, p. 204).⁸ No obstante las posturas contrarias o mesuradas, gran parte de las intervenciones favorables a la obligatoriedad escolar la consideraron como una medida de buen gobierno, ya que entendían que impulsaba la instrucción común, resultando un deber del Estado si pretendía aminorar los males derivados de la ignorancia. El sustento de estos alegatos era, de acuerdo a los congresales, la necesidad de mejorar la condición del hombre para sí y para la sociedad, así como preparar a los niños y jóvenes para comprender y cumplir sus deberes cívicos. En consecuencia, entre las resoluciones del Congreso Pedagógico se recomendó a todas las naciones latinoamericanas que la enseñanza debía ser obligatoria y gratuita por una ley general de educación de carácter nacional. En la primera parte titulada “Sobre difusión de la enseñanza primaria” se declaró:

A) La enseñanza de las Escuelas comunes debe ser enteramente gratuita. B) La ley debe establecer en principio un *mínimum* de instrucción obligatoria para los niños de seis a catorce años de edad. C) Ese principio solo puede hacerse rigurosamente efectivo en las localidades donde existan escuelas comunes (...) D) la ley debe dejar a los padres o tutores la facultad de dar a sus hijos o pupilos el *mínimum* de instrucción obligatoria en las escuelas comunes, en las escuelas privadas, o en el recinto del hogar. E) La desobediencia a la ley de parte de los padres o tutores en cuanto al *mínimum* de instrucción que están obligados a suministrar a sus hijos o pupilos, debe ser penada. (CNE, *EMEC*, 1884, p. 615)

La concreción del principio de obligatoriedad escolar en las jurisdicciones federales de Argentina –la ciudad de Buenos Aires y los Territorios Nacionales- se cristalizó tras la sanción de la Ley N° 1420 de educación común en 1884, cuyo trámite y debate parlamentario no tuvo disonancias mayores en torno al status de obligación de la escolaridad. En un sentido restringido, dicha imposición estableció la inscripción, verificada

⁸ Paul Groussac fue un historiador y escritor de nacionalidad francesa, director de la Biblioteca Nacional en Argentina y congresal defensor de la laicidad de la enseñanza durante el Congreso Pedagógico Internacional de 1882.

a través de las *matrículas*,⁹ y la asistencia como medio para garantizar un *mínimum* de instrucción a todos los niños y las niñas de 6 a 14 años de edad. Desde entonces la distribución de las escuelas obedeció al criterio poblacional, requiriendo de mil a mil quinientos habitantes para conformar un *distrito escolar*¹⁰ con derecho a una escuela pública. Asimismo, la norma estableció los mecanismos de fiscalización mediante los *consejos escolares*,¹¹ y los registros de los directores de los establecimientos, como también las penas y las multas en que podían incurrir los padres o tutores que obviaran el cumplimiento de la ley. Esto supuso el compromiso del Estado para asegurar su acceso y gratuidad, facilitando el ingreso y la retención de la población infantil a la escuela; en tanto no hay condiciones para exigir a las familias o tutores de niños y niñas su obligación si no se garantiza la proximidad de la escuela dentro del radio determinado.

La implementación de la obligatoriedad escolar

La creación de escuelas

Hacia 1881 los censos escolares de las *comisiones escolares* reportaban una importante masa de analfabetos y bajas tasas de inscripción y asistencia en la ciudad de Buenos Aires. Los informes de los *vocales-inspectores* de las

9 De acuerdo a lo establecido en la ley 1420 (Capítulo II. Artículos 15°, 16°, 17° Y 18°) y al Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Capital y Territorios Nacionales del año 1889 (Título V. Capítulo II), la matrícula escolar era un certificado anual expedido por los consejos escolares destinado a constatar la inscripción de los niños y las niñas en edad escolar en cada distrito. Subsidiariamente su pago a razón de un peso moneda nacional anual por cada niño o niña, constituía parte del Tesoro común de las escuelas.

10 Ley 1.420. Capítulo I. Artículo 5° La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar. Con tal objeto cada vecindario de mil á mil quinientos habitantes en las ciudades ó trescientos á quinientos habitantes en las colonias y territorios nacionales, constituirá un Distrito Escolar, con derecho por lo menos á una escuela pública donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley.

11 Según lo establecía la ley 1.420 (Capítulo IV. Artículos 38°, 39°, 40°, 41° y 43°) y el Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Capital y Territorios Nacionales del año 1889, los consejos escolares eran constituidos por cinco padres de familia elegidos por el CNE para cada distrito escolar. Nominados como Comisión Inspectora, extendían las funciones de la Inspección General a cada barrio, fiscalizando la higiene, la disciplina y la moral de las escuelas de su dependencia, promoviendo la creación de sociedades cooperadoras, estimulando la concurrencia de la población infantil a las aulas, gestionar el libro de matrículas.

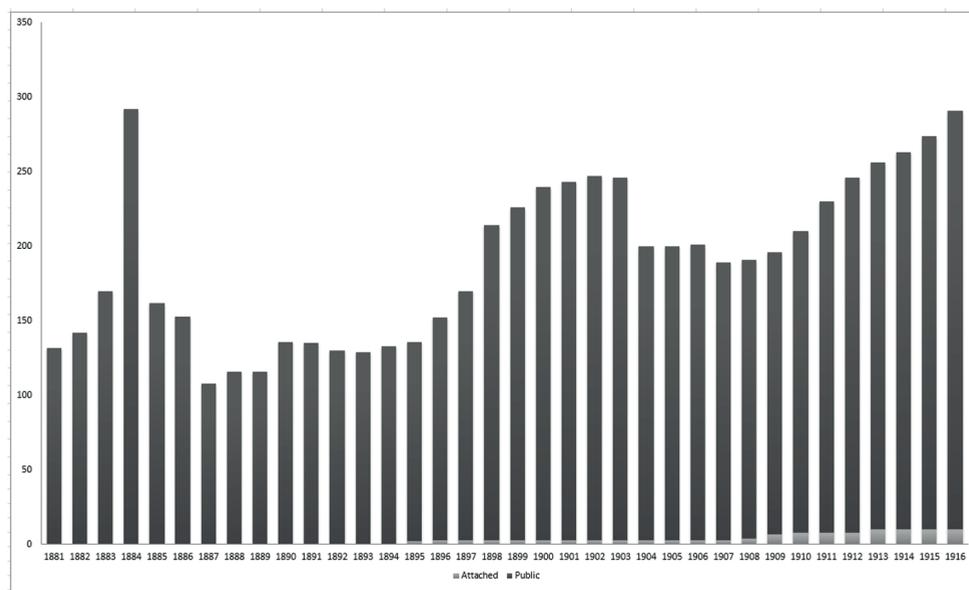
secciones explicaban al *Superintendente del Consejo General de Educación*, Domingo F. Sarmiento,¹² que la insuficiente cantidad de escuelas, el reducido número de alumnos que éstas podían albergar, la aglomeración y falta de criterios de higiene eran los principales aspectos a resolver a fin de compeler legítimamente a los niños y las niñas a cumplir con su escolaridad. De otra manera “No es posible, en las Escuelas actuales, hacer efectuar esa ley; son pocas, y ubicadas en locales insuficientes y poco higiénicos” (de la Barra, 1881, p. 181).

Tal diagnóstico motivó al gobierno a realizar una cuantiosa inversión para la rápida creación de escuelas en diversas secciones, acumulando la fundación de veinte nuevas en 1882. Luego, en 1884, se inauguraron catorce edificios del modelo “escuelas-palacio” que ostentaban la representación de la grandeza del Estado nacional y expresaban simbólicamente el “crisol de razas”. Al respecto, da Silva (2022) señala que en la década de 1880, en la ciudad de Buenos Aires, existían dos preocupaciones en torno a la construcción de edificios escolares: la de dar mayor capacidad de asistencia y la de construir siguiendo determinados lineamientos estilísticos, pedagógicos e higienistas. Bajo esta lógica tuvieron lugar el Plan de Edificación Escolar (1899) y las Escuelas del Centenario (1909), dos ambiciosos planes del CNE para la creación y edificación de escuelas para combatir el analfabetismo en la ciudad. Como puede observarse en el gráfico I, tales inversiones tuvieron un alto impacto en el número de escuelas públicas de enseñanza primaria.

Con la apertura de alrededor de cuarenta edificios en 1886, el presidente del CNE, Benjamín Zorrilla, daba por resuelto el “problema escolar” en la capital de la República, pues “...contando ya con locales suficientes en más de la mitad de las secciones escolares de la Capital, el año entrante aplicaremos en ellas la legislación escolar (sic) que obliga al padre a mandar a su hijo a la escuela” (CNE, 1887, p. 124). De acuerdo con lo consignado por las autoridades, las nuevas edificaciones tenían capacidad para albergar de dos a ocho escuelas con su personal docente, reduciendo aproximadamente a dos tercios el número de las mismas por la refundición de cuarenta y cinco escuelas, mejorando así las cifras de inscripción y asistencia.

12 Las denominaciones responden a la vigencia de la ley 988 de la provincia de Buenos Aires. Las *comisiones* o *consejos escolares* fueron órganos colegiados que se encargaron de administrar los servicios educativos de un distrito escolar.

GRÁFICO I. Escuelas fiscales en la ciudad de Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos consignados en los *Informes Anuales* del CNE.¹³

Si bien aquellas erogaciones tuvieron un alto impacto en el número de escuelas públicas de enseñanza primaria, permitiendo la progresiva refundición de escuelas y la ampliación de su capacidad para incorporar alumnos, esto se vería reflejado en la estadística como un paulatino decrecimiento del número de escuelas y una ocasional desaceleración de los índices de inscripción y asistencia. Esto último se produjo, en parte, debido a que las escuelas con menor capacidad estaban mejor distribuidas en el territorio que aquellas con mayor capacidad ubicadas estratégicamente en sectores desarrollados del municipio. Por otro lado, porque las inversiones realizadas para los planes de edificación escolar restringieron los recursos disponibles para la creación de escuelas necesarias y amparadas por el requisito legal. De modo que el reclamo por más cantidad de escuelas continuó por parte de los consejos

13 En Argentina, las escuelas Normales –de formación docente– contaron con escuelas primarias *anexas* a fin de que los estudiantes del magisterio pudieran hacer sus prácticas.

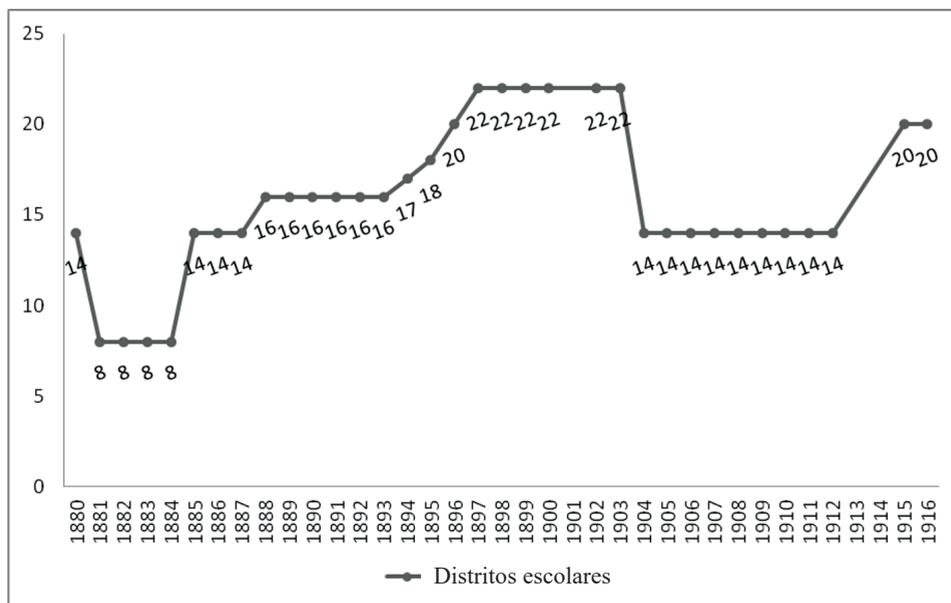
escolares que, según consignaban, no tenían derecho a hacer efectivas las multas y castigos dado que “La ley de Educación obligatoria es letra muerta mientras falten escuelas y los recursos pecuniarios para hacerlas funcionar” (Altgelt, 1885, p. 494).

Por su parte, los informes de la inspección observaban con preocupación la diferencia notable entre el número de niños en edad escolar y el de los que efectivamente concurrían a las escuelas. De acuerdo a la inspección técnica, “Esta diferencia donde se observa con caracteres más alarmantes, es en las parroquias más apartadas y por consiguiente; donde es mayor la parte proletaria de la población” (Guerrico, 1887, p. 286). Además, el crecimiento vertiginoso y exponencial de la ciudad se caracterizó por la inestabilidad de su población, la transformación de los barrios y la fluctuación comercial debido a que “la creciente valorización de la propiedad, la hace cambiar de mano con frecuencia produciendo movimientos constantes de población, emigraciones frecuentes de un barrio a otro” (CNE, 1888, p. 79), impidiendo que los esfuerzos del CNE pudieran resolver la problemática de la obligatoriedad escolar. Por ejemplo, la incorporación de los barrios de Flores y Belgrano, en 1887, extendió los límites de la ciudad ampliando la zona de influencia de la acción oficial:

...a pesar de su constante atención sobre los deberes a su cargo, el Consejo se encuentra trabado en su acción por los hechos, que repentinamente se producen, dejándolo sin edificios escolares, por falta de medios suficientes, en algunos centros de población reciente y rápida; y otras veces inutilizando, sólo en parte felizmente, algunos edificios construidos para la enseñanza primaria. (CNE, 1888, pp. 81-82)

En verdad, la ciudad creció a un ritmo acelerado, respondiendo a un modelo de urbanización influenciado por ideas europeas que buscaban transformarla en una urbe moderna, y acompañado por la inestabilidad poblacional entre barrios. Conforme ello sucedía, el municipio dispuso nuevas organizaciones administrativas difíciles de transponer y armonizar con el ordenamiento escolar, cuya variación queda de manifiesto en el gráfico II.

GRÁFICO II. Distritos Escolares en la ciudad de Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos consignados en los *Informes Anuales* del CNE.

La adecuación más severa fue la del lapso 1897-1900 que forzó una distribución administrativa inequitativa entre los consejos escolares. En 1904 el CNE acordó la reducción del número de distritos escolares en base al siguiente fundamento:

No debiendo, por otra parte, subsistir las tan saltantes como injustificables diferencias que actualmente se notan en el número de escuelas bajo la jurisdicción de cada consejo escolar, pues en algunos no hay sino dos, tres o cuatro escuelas y en otro hay hasta diez y siete dando así lugar a un exceso de gastos que puede y debe suprimirse para aumentar el número de inspectores técnicos y médicos escolares, de modo que cada distrito tenga uno y otro de dichos funcionarios, con indiscutibles ventajas pedagógicas e higiénicas. (CNE, *EMEC*, 1905, p. CL)

Con posterioridad, en 1915, el CNE aumentó los distritos escolares debido a que "...por la extensión que comprenden y número de sus escuelas,

los actuales distritos escolares de esta Capital N° 5, 6, 10, 12, 13 y 14 reclaman la subdivisión para su mejor administración y facilitar el cumplimiento de sus deberes” (Arata, 1915, pp. 8-9). Tales apremios dispusieron una heterogénea composición de los distritos escolares, en tanto algunos tuvieron jurisdicción sobre dos o más barrios donde la población era escasa pero contando con mayor extensión territorial, y otros administraron escuelas de un barrio o menos.

De modo que en la Capital Federal coexistieron realidades dispares entre distritos escolares, percibida en la distribución diferencial de la inscripción y la asistencia. En algunos, la tasa de inscripción era baja y la de asistencia irregular; allí las autoridades enunciaban como posibles causas las distancias entre las escuelas, el estado de los caminos, las condiciones insalubres de las viviendas y la propagación de enfermedades en los aglomerados locales escolares, la renuencia de las familias a que sus hijos recibieran educación del Estado, la necesidad de que los niños trabajaran desde edades tempranas. Mientras que, en distritos donde la densidad de la población era mayor y el desarrollo urbano era más avanzado producto de su cercanía al centro de la ciudad, eran los propios directores de escuelas, inspectores de distrito e inspectores técnicos quienes reclamaban prontas soluciones en vista de que la capacidad de las escuelas era desbordada por la cantidad de niños y de niñas que en ellas solicitaban matricularse.

Adecuación de las medidas: reformas y reducciones

La pericia, estudio y discusión de la problemática del analfabetismo, así como las irregulares tasas de ingreso y retención, confluyeron en la redacción y sanción de un nuevo reglamento para las escuelas comunes de la Capital Federal.¹⁴ A través de este, se intentó dar lugar a las reformas necesarias para responder a una complejidad social creciente, destacándose el desdoblamiento de los horarios escolares. Para el caso, desde el año 1900 comenzó a implementarse el horario alterno, que implicó la reducción a dos

¹⁴ Reglamento para las escuelas comunes de la capital federal y territorios nacionales. En CNE, *EMEC* (1900), N° 324, Sección Oficial: Reglamento para las Escuelas Comunes de la Capital y Territorios Nacionales, marzo de 1900, p. 170-186).

horas y media la concurrencia a las escuelas infantiles para que en un mismo local funcionaran una sesión escolar por la mañana y otra por la tarde, con el mismo personal docente recompensado con un 20% de aumento en su sueldo. Con fuertes críticas desde un punto de vista pedagógico y resistencias por parte de las familias, su aplicación fue selectiva, puesto que sólo algunas escuelas se desdoblaron priorizando aquellas donde se concentró la demanda. Además,

Como en las escuelas elementales y superiores se comprenden en la actualidad grados infantiles, es posible que el consejo autorice a la inspección técnica para reducir el número de escuelas de ciertas categorías, aumentando el de las otras en la proporción que lo exija el número y grado de sus alumnos. Si fuera posible que a las escuelas superiores no concurriesen más que los alumnos de 5º y 6º grado, a las elementales los de 3º y 4º y a las infantiles los de 1º y 2º, la capital federal sólo necesitaría 8 escuelas de la primera categoría para las necesidades presentes y futuras de la población, 36 elementales y 200 infantiles. (CNE, *EMEC*, 1900, pp. 113-114)

Un año más tarde, aquella reforma dio lugar a la modificación de los programas para las escuelas dependientes del CNE,¹⁵ que adaptó la extensión curricular a los nuevos horarios, en vista del “incesante crecimiento de la población escolar, en desproporción con las rentas; lo que hizo pensar en la simplificación de los programas comunes, a fin de poder repartir, con equidad, el beneficio de la instrucción primaria” (CNE, 1902, pp. 49-50). En otras palabras, con el horario alterno se aumentó la oferta de asientos en las escuelas para los grados 1º y 2º, mientras que la modificación de los programas redujo y ponderó contenidos. Tales disposiciones fueron comunicadas y ejecutadas en conjunto con los consejos escolares de distrito, desde donde se informaba la disponibilidad de asientos por sección, las escuelas en condiciones de ser refundidas, trasladadas o convertidas en infantiles. La logística de tal redistribución y modificaciones no fue sencilla ni estuvo exenta de controversias. En algunos casos, los propios vecinos veían con preocupación el traslado o virtual desaparición de las escuelas cercanas, expresando su preocupación al CNE en base a que “...esa medida no parece basarse en una tendencia manifiesta de racional distribución de las

15 Programas y horarios para las escuelas comunes de la capital federal. En CNE, *EMEC* (1901), N° 344, Sección Oficial: Programas y horarios para las escuelas comunes de la capital federal, octubre de 1901 p. 202-213.

diversas escuelas públicas” y que “por consiguiente, preferirán sacrificar su instrucción a su seguridad (CNE, EMEC, 1903, p. 186).

En sintonía, hacia 1903 se constituyó una comisión de ciudadanos que hizo propaganda sobre las consecuencias negativas de la implementación del horario alterno. Presentó, incluso, una solicitada con firmas a la Cámara de Diputados a fin de dar conocimiento de “los inconvenientes y perjuicios que el horario alterno ocasiona al hogar, al niño, a la clase pobre y al profesorado” (Argentina, Congreso de la Nación, 1903, p. 629). No obstante las resistencias, el ensanchamiento de la capacidad original de las escuelas estatales y la conversión a infantiles de numerosas escuelas elementales y superiores, impulsó las cifras referidas a la inscripción y la asistencia dando como resultado en el año 1902 un crecimiento de 10.000 nuevos alumnos matriculados en las escuelas públicas.

Tanto la inspección técnica de la capital federal como una comisión *ad hoc* emitieron dictámenes desfavorables al horario alterno, sugiriendo su sustitución por el doble turno que empezó a implementarse recién en 1907. El mismo consistió en duplicar el número de escuelas que contaban con los seis grados, de modo tal de aumentar los establecimientos educativos que podían albergar un grupo de alumnos por la mañana y otro por la tarde, bajo una misma dirección y con personal docente diferenciado. La Comisión de Horarios, que reunía a especialistas, y la Inspección Técnica, convocada para dar su parecer, coincidieron en otro dictamen: la conveniencia de retrasar un año el ingreso a las escuelas primarias. El intento por reducir la obligatoriedad escolar, empero, no prosperó por no contar con la adhesión de las autoridades escolares.

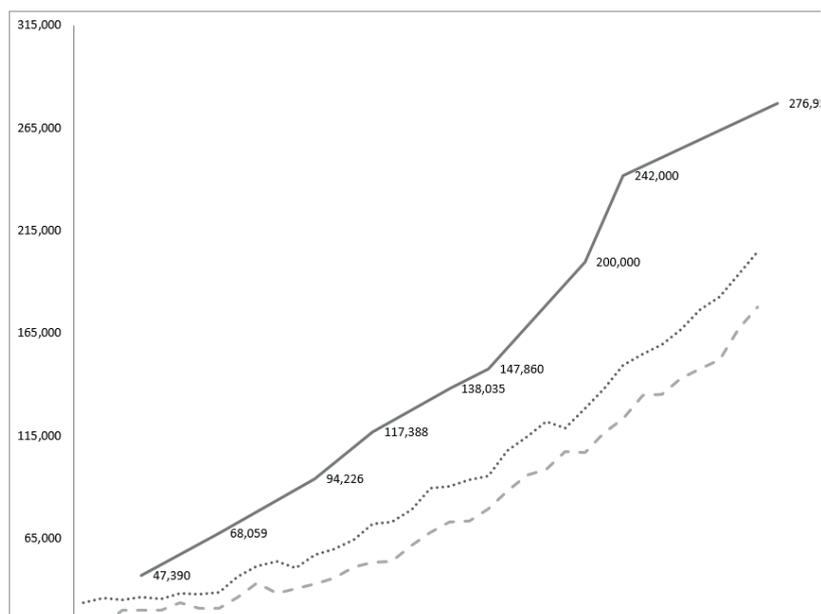
En forma paralela, las conferencias pedagógicas y las generales que reunían a inspectores, directores y maestros, estudiaban las causas de las inasistencias a la vez que los consejos escolares censaban a los padres con el objetivo de establecer otras modalidades de persuasión para que cumplieran el precepto legal de la obligatoriedad escolar. Entre los motivos esgrimidos por las familias se puntualizó en:

a) Falta de dinero para adquirir ropas, calzados y útiles; b) falta material de tiempo para ataviarlos y enviarlos a la escuela; c) necesidad de que los niños mayores ayuden con su trabajo al sostén de la familia, o queden

en la casa para cuidar las criaturas menores, mientras los padres trabajan fuera; d) falta de asiento en las escuelas fiscales, según informe de los diarios; e) retención en las fábricas donde se les obliga a trabajar más del tiempo reglamentario (10 a 11 horas); f) enfermedad. (Caffarena, 1916, p. 79)

Así como el trabajo infantil y valoraciones adversas a la educación estatal marcaban el desgranamiento en la asistencia observado en las planillas desde el 4° o 5° grado, el estado intransitable de las calles y accesos a las escuelas como las enfermedades infecciosas obstaculizaron la regular concurrencia. Como se observa en el cuadro n° 3, la inscripción y la asistencia tendieron progresivamente al aumento manteniendo a lo largo del período una distancia prudencial y relativamente proporcional entre un indicador y otro.¹⁶

GRÁFICO III. Población escolar, Inscripción y asistencia en la ciudad de Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos consignados en los *Informes Anuales* del CNE

En los primeros años del siglo XX se abordó la mejora de la imagen y

16 Por población escolar se considera a los niños y las niñas de 6 a 14 años. Las cifras de inscripción y asistencia media están compuestas por los datos de escuelas públicas, particulares y anexas.

del entorno de las escuelas en articulación con el municipio que colaboró en la preservación del buen estado de las calles de acceso a los establecimientos. Por su parte, el CNE sistematizó la labor sugerida e impuesta por el Cuerpo Médico Escolar (CME), que desde finales del siglo XIX había establecido la vacunación y revacunación obligatoria de los educandos. Aquella práctica, enmarcada en las políticas de control social que el Estado nacional ejecutó haciendo uso de la infraestructura escolar (Lionetti, 2009), daba cierta garantía de salubridad tanto a los niños y las niñas como a las familias y vecindarios, ya que las condiciones de encierro y aglomeración diaria atentaban contra la imagen de la escuela además de ser un foco de contagio de las enfermedades y de propagación de las epidemias.

En 1906 el CNE creó la Oficina de Obligación escolar y Multas a fin de hacer efectivas las disposiciones establecidas en la Ley N° 1420. Con su acción se lograron diagnósticos cada vez más precisos respecto a las causas que privaban a los niños de su instrucción, entre las que se destacó “la extremada pobreza o escasez de recursos de las familias con numerosa prole”, motivo que “unido al de las enfermedades, son los que se destacan entre los fundamentos invocados y comprobados en las solicitudes de exoneración de multas” (CNE 1913, p. 485-486). El director de la Oficina de Obligación escolar, Eduardo Guien, sugirió modificar el abordaje de la problemática ya que

Si la práctica ha demostrado, que lo que impide que multitud de niños concurren a la escuela, es la pobreza que aflige a sus padres, evidente resulta entonces, que el remedio para éstos no se encuentra en la aplicación de multas, sino, por el contrario, en otros medios que podríamos llamar de beneficencia y amparo de la niñez. Cada año que transcurre confirma la opinión de que el cumplimiento de la obligación escolar debe obtenerse por la persuasión, unida a la ayuda material prestada por el Estado (matrícula, útiles, libros gratis), y por las sociedades particulares cooperadoras de las escuela o protectoras de la infancia (La Copa de Leche, calzados y vestidos); y tan sólo cuando este conjunto de medidas haya fracasado o esté agotado, debe recurrirse a las coercitivas, en las ocasiones que pudiera haber lugar. (CNE, 1913, p. 486)

De tal modo, los consejos escolares realizaron campañas y recorridos en sus distritos para dialogar con las familias, colocaron carteles que

informaban sobre la obligación escolar y la disponibilidad de escuelas cercanas, y facilitaron la emisión de matrículas gratis y la provisión de útiles y ropas para los niños y las niñas carentes de ellos. Asimismo, con la sanción de la Ley N° 5291 de Trabajo de Mujeres y Menores en 1907, las autoridades escolares contaron con nuevas regulaciones y disposiciones. Al respecto, cabe decir que el trabajo infantil era un asunto latente desde finales del siglo XIX pero no contaba con un amplio cuestionamiento; por el contrario, se alentó a que los niños “vagos” o “abandonados” trabajaran, ya que su asistencia al taller era considerada una salvaguarda al ocio y la mendicidad. Incluso, como ha demostrado Scheinkman (2022), el trabajo infantil fue difundido y promovido por empleadores y familias obreras que requerían de su aporte económico para complementar los ingresos. No obstante, esta reglamentación no incluyó el servicio doméstico, que significó una demanda de magnitud para los niños y las niñas tomados como sirvientes o criados (Allemandi, 2015). La dilación en la toma de decisiones, y la ejecución de medidas que contaran con prohibiciones severas, sugiere la carencia de las condiciones para asegurar el ingreso a las escuelas de aquellos niños que dejaban las fábricas u otras ocupaciones.¹⁷

Contando con nuevos marcos normativos y reinterpretando la legislación a la luz de la experiencia, el CNE resolvió en 1910 reducir el mínimo de instrucción obligatoria a los contenidos de los programas hasta el 3° grado: lectura y escritura, lengua, nociones de historia y geografía nacional e instrucción cívica. Sin embargo, el decrecimiento en la inscripción y la asistencia continuó siendo notable a medida que aumentaban el grado. De modo que hacia finales del período analizado en este artículo hubo mejoras, diagnósticos más precisos y mayor cantidad de recursos para la universalización de la educación común en una ciudad cuyo crecimiento y complejidad social no se detuvo.

17 Si hubo intentos por incorporar niños menores de 14 años a las escuelas nocturnas, así como un proyecto de ley de los diputados Cané y Avellaneda en 1902 que promovía la regulación del trabajo infantil y la obligatoriedad escolar.

Conclusiones

La ponderación de la obligatoriedad escolar, como principio y mecanismo para la expansión del sistema de enseñanza primaria, posicionó a la ciudad de Buenos Aires entre las urbes con mejores indicadores de alfabetismo, producto de las mejoras en la inscripción y la asistencia a las escuelas, aunque, como se ha visto, su aplicación tuvo dificultades.

Uno de los mayores desafíos con que tropezó la escolarización en la Capital Federal a finales del siglo XIX fue el de sustanciar el deber correlativo de la obligatoriedad escolar: establecer la escuela al alcance de todos y de todas. Bajo el criterio poblacional establecido por la Ley N° 1420, el CNE enfatizó la política de creación y edificación de escuelas, en el marco de consolidación del Estado nacional y de pleno auge y desarrollo de la ciudad capital de la República Argentina. La política de creación de escuelas por sí sola no resolvió la problemática de la obligatoriedad escolar. Así como la escasez de recursos limitó las partidas presupuestarias, el propio desarrollo del municipio bonaerense se caracterizó por sus poblaciones flotantes, lo que incidió en la cantidad y repartición de los distritos escolares que fue fluctuando, impactando en la administración de las escuelas. Al respecto, se podría profundizar en estudios futuros con relación a la distribución diferencial de la inscripción y la asistencia si se toman los distritos escolares como unidad de observación.

El alcance de ciertos logros y la perdurabilidad de algunos obstáculos llevaron al estudio, planificación y ejecución de reformas que tendieron tanto a reforzar el mecanismo de la obligatoriedad escolar como a reducir su exigencia. Sin dudas se destaca el entendimiento que de la problemática se hizo a comienzos del siglo XX: la imposición escolar desplazó de la coerción y la penalización para enfatizar la persuasión y la asistencia social como medio para mejorar su cumplimiento. La reducción del *mínimum* de instrucción obligatoria a los contenidos de 3° grado fue un reconocimiento de los límites de la acción oficial, impedida de competir contra el empleo de mano de obra infantil.

La mejora cualitativa y cuantitativa de las condiciones para la escolarización a lo largo del período fue notable, empero, el crecimiento

numérico de la población infantil y la inestabilidad de sus habitantes impidieron que el aumento en la inscripción y en la asistencia se trasladara a una disminución de los niños y las niñas que quedaban fuera de la escolarización primaria.

Referencias bibliográficas

- Altgelt, A. (1885), “Consejo Escolar de Belgrano”, CNE, El Monitor de la Educación Común (EMEC), N° 76, febrero/1885, pp. 493-499.
- Arata, P. N. (1915), Sección Oficial: “Creación de distritos escolares”, CNE, EMEC, N° 505, 31/01/1915, pp. 8-10.
- Argentina, Congreso de la Nación, Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, Tomo I, Sesiones ordinarias, sesión n° 19, agosto de 1903.
- Allemandi, C. (2015). Niños sirvientes y “criados”: el trabajo infantil en el servicio doméstico (ciudad de Buenos Aires, fines del siglo XIX-principios del XX). Cuadernos del IDES, 30, 11-38.
- Barba, F. E. (1968). La ley de educación común de Buenos Aires de 1875. *Trabajos y comunicaciones*, 18, 53-66.
- Brito, G. M., y Vinagre, S. (2018). Discussões sobre a implantação da obrigatoriedade da educação escolar na Bahia nos jornais O Correio da Bahia e O Monitor de 1876 a 1881. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18.
- Caffarena, A. R (1916), Sección Oficial: “Investigación sobre la población analfabeta en el Consejo Escolar 20”, CNE, EMEC, N° 521, 31/05/1916, pp. 65-82.
- Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: DINIECE - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Ciafardo, E. O. (1992). *Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1890-1910)*. CEAL.
- CNE (1887), *La educación en la capital y territorios, Educación Común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales - Año 1886*, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por

- el Dr. Benjamín Zorrilla presidente del CNE, Tomo I, Parte II, pp. CXXI-CXXVII.
- CNE (1888), *La educación en la capital y territorios, Educación Común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales - Año 1887*, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Benjamín Zorrilla presidente del CNE, Parte II, pp. LXXIX - CX.
- CNE (1902), *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales - Año 1901*, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez presidente del CNE, pp. 49-53.
- CNE (1913), Oficina de Obligación Escolar y Multas, *La educación Común en la República Argentina - Años 1909-1910*, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Ramos Mejía presidente del CNE, pp.485-508.
- CNE, *EMEC* (1884), N° 59, “Declaraciones del Congreso Pedagógico”, mayo/1884, pp. 615-618
- CNE, *EMEC* (1900), N° 323, Redacción: “Nuevo reglamento”, febrero/1900, pp. 113-115.
- CNE, *EMEC* (1903), N° 363, Sección Oficial: “Petición de vecinos”, mayo/1903 pp. 186-187.
- CNE, *EMEC* (1905), N° 390, Sección Oficial: sesiones del CNE año 1904, julio de 1905, pp. CL-CLII.
- da Silva, M. L. (2022). Iniciativas oficiales para la edificación de escuelas primarias en la ciudad de Buenos Aires durante el siglo XIX. *Espacio, Tiempo y Educación*, 9(1), pp. 150-167. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.389>
- de la Barra, F. (1881), Informe de los Vocales Inspectores: “Informe de las parroquias Catedral Norte y San Miguel”, CNE, Estado de la Educación Común en la Capital y la Aplicación en las Provincias de la ley de subvenciones seguido de documentos y circulares - Año 1881, pp. 179-182
- Ferrero, F. (2007). Obligatoriedad escolar, diferenciación institucional y reforma educativa en los orígenes del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Una revisión de la Revista de Educación (1881-1910). *Anuario de Historia de la Educación*, (8).
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cuadernos CEDES*, 31(84), 175-194. <https://doi.org/10.14516/ete.389>

[org/10.1590/S0101-73302011000200002](https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200002)

- Gondra, J. G. (2010). ¿Gobierno de los otros? Expansión del tiempo escolar y obligatoriedad de la enseñanza en Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, (58), 37-49.
- Gorelik, A. (1998). *La grilla y el parque: espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Groussac, P. (1882), “Congreso Pedagógico”, CNE, *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*, N° 7, abril/1882, pp. 203-222.
- Guereña, J. L. (2019). Obligatoriedad escolar, trabajo infantil y gratuidad de la escuela en la España contemporánea (segunda mitad del siglo XIX-principios del siglo XX). *Plurais-Revista Multidisciplinar*, 4(1), 13-44.
- Guerrico, F.D. (1887), Inspección Técnica: “Informe del inspector técnico Sr. Guerrico”, CNE, *Educación Común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales - Año 1886*, Tomo I, Parte II, pp. CCLXXVI- CCLXXXVIII.
- Horta, J. S. B. (1998). Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, (104), 5-34.
- Lionetti, L. (2009). Políticas sociales del Estado y la sociedad civil sobre el cuerpo de la niñez pobre en la Argentina (1900-1940). Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”, 9(9), 97-116.
- Martignoni, L. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: La tensión inclusión- exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 22(1), 7-15.
- Miranda, E. (2013). De la selección a la universalización: Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 23(1), 0-0. <https://doi.org/10.4000/espacios.1573>
- Mollis, M. (1993). Estado y obligatoriedad escolar: una mirada histórica sobre Argentina y Japón. *Estudios de Asia y África*, 321-353.
- Montesinos, M. P., Pascual, L. y Sinisi, L. (2009). *Sentidos en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria*. Buenos Aires: DINIECE - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Moratti, M. do R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*. Brasília: Editorial UNESP.

- Petitti, E. M. (2022). Alcances y límites de la obligatoriedad escolar en Argentina (provincia de Entre Ríos, 1886-1958). *Prohistoria. Historia, políticas de la historia*, (38), 1-30.
- Rama, A. (1984), *La ciudad letrada*. Arca.
- Sacristán, J. G. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Scheinkman, L. (2022). Proyectos de regulación del trabajo infantil en Argentina: definiciones jurídico-laborales de la infancia, del Código Civil de Vélez Sarsfield a la Ley 5.291 de trabajo femenino e infantil (1869-1907). *Revista Historia y Justicia*, 19.
- Suriano, J. (1990). Niños trabajadores. Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña de comienzos del siglo. En D. Armus (Comp.), *Mundo urbano y cultura popular*. Estudios de Historia Social Argentina (pp. 251-279). Buenos Aires: Sudamericana.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., y Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27-46.
- Viñao, A. (2001). El debate sobre la ESO. *Cuadernos de pedagogía*, (306), 80-86.
- Zapiola, M. C. (2009). Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 69-91.

Información de contacto: Cecilia del Barro. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. E-mail: delbarro@irice-conicet.gov.ar

El debate sobre la obligatoriedad en educación: entre política y pedagogía

The debate on compulsory education: between politics and pedagogy

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-726>

Enric Prats

<https://orcid.org/0000-0002-6967-1924>

Universitat de Barcelona

Tania Alonso-Sainz

<https://orcid.org/0000-0002-2069-9432>

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La educación obligatoria es, sin duda, un logro de las sociedades avanzadas. En España, los debates en torno a su ampliación no han contado con la profundidad pedagógica necesaria. Lejos de existir un desacuerdo claro entre las fuerzas políticas, todo apunta a una cierta reticencia a extenderla antes de los seis años y después de los dieciséis, edades establecidas en la legislación vigente desde 1990. Además, y en consonancia con los países vecinos que han comenzado a aplicar esta ampliación, en España no se ha llevado a cabo un proceso riguroso de revisión debido a la polarización política, que ha imposibilitado encontrar una estrategia adecuada en materia de acuerdos. Este artículo es de naturaleza teórica. En primer lugar, revisa algunas consideraciones éticas y jurídicas sobre la responsabilidad del Estado respecto a la escolarización obligatoria, para posteriormente proponer trasladar el debate al terreno pedagógico. Para ello, se sugieren algunas funciones en este ámbito y se presentan propuestas finales.

Palabras clave: escolarización, educación obligatoria, ideología, política, democracia, polarización, pactos

Abstract

Compulsory education is unquestionably an achievement of advanced societies. In Spain, debates around extending it have not had the required pedagogical depth. Far from there being disagreement between political forces, everything would suggest a certain reluctance to extend it before the age of six and after the age of sixteen, the ages established in the legislation in force since 1990. Moreover, in line with neighbouring countries, which have started to implement this extension, no rigorous process of review has been undertaken in Spain due to political polarisation, which has made it impossible to find the appropriate strategy for this matter in terms of pacts. This article is theoretical in nature. It first reviews some ethical and legal considerations concerning the state's responsibility regarding compulsory schooling, then goes on to propose moving the debate towards the pedagogical terrain, for which some functions in this regard are suggested and some final proposals are made.

Keywords: schooling, compulsory education, ideology, politics, democracy, polarisation, pacts

Introducción

La educación obligatoria ha sido un logro incuestionable de las sociedades avanzadas (Rebollo Espinosa, 2009). Desde hace dos siglos, y especialmente en el siglo XX, el siglo de la educación obligatoria (Garrouste, 2010), su expansión ha sido constante, alcanzando una cobertura de diez años, entre los seis y los dieciséis, en la mayoría de países de nuestro entorno, con ejemplos que van más allá de esta franja, como Portugal y Holanda, entre otros.

La necesidad social de la educación obligatoria va más allá de toda duda ética, desde el momento en que el ejercicio democrático de la ciudadanía, la inserción satisfactoria en el mercado laboral e incluso el desarrollo integral de toda persona vendrían definidos por un nivel óptimo de educación. En esos tres terrenos, convivencia democrática, desarrollo profesional y proyecto personal, queda justificada la exigencia, colectiva y particular, de ir más allá de una educación «natural», la que vendría dada por el ambiente familiar, aunque la mayoría de sociedades haya «naturalizado», por normalizado, la educación obligatoria como parte de su identidad (Gimeno Sacristán, 2005).

Además, la protección de la infancia y la adolescencia se presenta como argumento central de una escolarización universal y obligatoria

temprana (Comunidad de Madrid, 2023) y razones de todo tipo sostienen su extensión hasta el límite de la mayoría de edad. Así, por ejemplo, se relaciona el bajo nivel de rendimiento escolar en la etapa secundaria a un acceso tardío a la educación formal y se vincula la fidelización a la escuela, y la consiguiente reducción del abandono escolar temprano, con la prolongación de la obligatoriedad a los 18 años (Consejo Escolar del Estado, 2015), un argumento instrumental que también avalan algunos autores (López Rupérez & García García, 2023). En ambos casos, la extensión de la educación antes de los 4 años y después de los 16 se ofrece como solución a situaciones dispares, incluso más años de educación obligatoria se relaciona con prevención en términos de salud y reducción de la mortalidad (Albouy & Lequien, 2009; Avendano, 2020).

Sin embargo, ese período idóneo de obligatoriedad no es ajena a las fluctuaciones sociales y a las dinámicas culturales relacionadas con la delimitación de la minoría y la mayoría de edad. En este sentido, los límites de carácter sociológico, psicológico o moral sobre lo que se entiende que deba ser la mayoría de edad repercuten en este debate. Cabe recordar, por ejemplo, la edad mínima de responsabilidad penal según los delitos, que en España se da a los 14 años, la misma edad para obtener el DNI o dejar de visitar al pediatra; los 16 para obtener el permiso de conducir; la obligatoriedad, por parte de menores sea cual sea la edad, de declarar a la hacienda pública los ingresos de actividades artísticas, deportivas o de entretenimiento (*tiktokers, influencers*); los 17 para ingresar en una congregación según el derecho canónico, o el matrimonio católico, distinto para hombres (16 años) y mujeres (14 años). Todos estos listones son argumentados como la edad donde se alcanza un cierto uso de razón para tomar decisiones. Para añadir más confusión al debate, si por adultez se entiende cierto grado de madurez cognitiva, los especialistas no se ponen de acuerdo en su frontera.

La condición de obligatoriedad exige una contrapartida de los poderes públicos que aseguren la calidad y el ejercicio de esa actividad, y establezcan los requisitos que regirán la educación en su formato escolar, tanto en contenido y condiciones materiales de su concreción, como en capacitación de los profesionales que se dediquen a ello. La aparente desconfianza en el Estado y las administraciones públicas, y el desprestigio generalizado hacia

la clase política, generan al mismo tiempo una pérdida de interés hacia la educación básica y no se termina de comprender la necesidad de retener en circuitos cerrados sin itinerarios opcionales a adolescentes hasta edades más avanzadas, algo que desmontaría los principios de una educación comprensiva.

En suma, los factores que pueden incidir en el debate acerca de la edad óptima o necesaria para establecer el inicio y el final de la educación obligatoria, además del grado de institucionalización formal que eso conlleva, se van ampliando según la perspectiva que se adopte. En otras palabras, el concepto de “educación obligatoria” encapsula una realidad poliédrica cuyo esclarecimiento exige tomar un punto de vista, como el que se adopta en este artículo, que no puede ser más que reflexivo, de corte teórico y propositivo, que pueda contribuir a la ampliación teórica y conceptual acerca de lo que deba ser la educación obligatoria. Este artículo escapa, por lo tanto, de una postura única a defender, ya que se limita a una exposición de las paradojas de la obligatoriedad, en tanto que elementos a tener en cuenta para tomar decisiones en torno a una eventual modificación de las edades que ello implica. La propuesta que aquí se recoge parte de una visión pedagógica de este asunto, la cual pretende ser política, aunque no partidista, para mantener así la educación lejos de injerencias interesadas.

La tesis que se defenderá en este artículo es que la obligatoriedad de la educación cumple una función incontrovertible que interpela al Estado acerca de su responsabilidad como árbitro de los bienes colectivos; unos bienes, en forma de derechos, que deben servir de trampolín para el ejercicio de otros derechos y para el cumplimiento de sus obligaciones, y al mismo tiempo, para desarrollar una ciudadanía plena.

El artículo parte de un estado de la cuestión somero sobre la responsabilidad ética y política del Estado en relación con la educación, y se recuerda cómo la ideología funciona a modo de herramienta legitimadora y, a la postre, como artefacto que proporciona seguridad a sus defensores. Se incide, en un segundo momento, en las estrategias políticas que sustentan las posibilidades de llegar a acuerdos en educación, asumiendo que negar la presencia de lo ideológico en la educación, en pos de una neutralidad mal entendida, presenta más riesgos que oportunidades. Para la tercera parte de este artículo se ensaya un marco pedagógico de funciones que sustentan la

extensión de la educación obligatoria y se analiza brevemente el recorrido de la obligatoriedad en España a tenor de las funciones planteadas. El artículo se cierra con unas conclusiones de carácter pedagógico acerca del debate sobre la necesidad o conveniencia de ampliar la educación obligatoria más allá de sus límites actuales, siguiendo la senda de algunos países del entorno.

1. El estado de la cuestión: la tensión jurídica y ética sobre la escolaridad obligatoria

A pesar del consenso generalizado que pueda haber sobre el deber u obligación de alcanzar un cierto grado de educación, no está del todo aclarado, en términos jurídicos, el vínculo de esa obligatoriedad con el rol del Estado y el de las familias. La historia de la filosofía de la educación recoge testimonios que alertan acerca de primar uno u otro de ambos ejes: entre el clásico modelo espartano, en el que las familias cedían todo el poder al Estado desde edades tempranas, hasta el modelo rousseauiano, donde el Estado, en nombre de la sociedad, no tiene razones de peso para poner sus bríos en la educación de los niños.

En el debate acerca del concepto de “educación obligatoria”, Gaviria alerta de un mal de fondo que proviene de la confusión terminológica, con efectos de orden conceptual, contenida en la misma *Declaración Universal de Derechos Humanos* y que se ha reflejado en numerosos textos constitucionales, como la Carta Magna española de 1978 (Gaviria, 2022). El texto en versión inglesa del artículo 26.1 de la *Declaración* reduce a sinónimos “educación” y “escolarización”, dando por entendido que la educación viene a ser a la vez un derecho y una obligación; en cambio, en su versión en español, se establece la condición de derecho que debe tener la “educación” para todas las personas y restringe esa obligación a la “instrucción elemental y fundamental”. Lo mismo ocurre en la versión en francés, donde también se distingue entre “éducation” como derecho y “enseignement élémentaire” como obligación.

Más allá de las consideraciones de carácter lingüístico, conviene observar cómo en estas lenguas y culturas pedagógicas se produce una clara distinción entre una idea amplia de educación, siguiendo el apartado

26.2 de la *Declaración*, en tanto que aspiración a un pleno desarrollo de la personalidad humana, y un significado algo más limitado para la práctica real del acto educativo que se llega a institucionalizar en la escuela de manera casi universal, como bien señala Gaviria, a partir del siglo XIX. En otras palabras, educación e instrucción o escolarización serían “dos conjuntos superpuestos”, una falsa sinonimia que genera confusión y tensiones de todo orden, puesto que no toda educación se lleva a cabo en una institución escolar y, según este autor, no todo lo que se realiza en una escuela puede considerarse educativo (Gaviria, 2022, p. 655), aunque la escolarización se haya establecido como el proveedor principal de la instrucción elemental o educación elemental, según la lengua.

Siendo una disputa entre derechos y obligaciones, entre el derecho del menor a recibir una educación de calidad y la obligación de los poderes públicos a proporcionar ese servicio, se intercalan aquí apreciaciones nada gratuitas sobre el sujeto de ese derecho, si el menor o la familia, y sobre el responsable de esa obligación, tanto si se piensa en el conjunto de la sociedad o bien en los entes administrativos de distinto nivel que existen en el mapa institucional de los Estados modernos: desde el gobierno central a las comunidades autónomas o entidades federales, alcanzando a condados o diputaciones provinciales, consejos comarcales y ayuntamientos. El abanico de agentes es amplio, puesto que, como no podría ser de otra manera, en este debate intervienen consideraciones ideológicas y se polarizan posiciones partidistas, ornamentadas con los argumentos ético-morales y jurídicos más variados. Todo ello suele dejar al margen demasiado a menudo las cuestiones estrictas de orden pedagógico, que se retomarán más adelante.

En el fondo del debate se percibe, por lo tanto, una sospecha de legitimidad por parte de esos poderes públicos para ejercer el rol de garante del derecho a la educación, más allá de proporcionar y facilitar los recursos humanos y materiales necesarios para que se lleve a cabo. Se desconfía del Estado y, por extensión, de los profesionales al cargo de la educación. Lo que se defiende desde el lado de los poderes públicos es que el derecho del menor no puede ser socavado con una educación restrictiva, sea en casa o en conexión digital en línea con escuelas de otros países, como suele ejercerse en el *homeschooling*, como acreditan numerosas sentencias judiciales al respecto.

Lo que se discute, de hecho, es la razón misma de los poderes públicos y, por tanto, del Estado.

No es este el lugar para debatir acerca de la legalidad o la oportunidad pedagógica de la educación en casa, una fórmula que no tiene una fórmula única en cuanto a su concreción, como tampoco una legislación uniforme en el marco internacional. Sin embargo, los fundamentos de sus defensores y detractores son pertinentes para el debate sobre la obligatoriedad. El encaje jurídico varía de un país a otro: desde el liberalismo más ortodoxo, como en Estados Unidos o Australia, que lo admite sin complejos, al comunitarismo-estatal más radical, con el ejemplo de la prohibición que rige en Alemania, pasando por ambigüedades o inconcreciones que dan lugar a sentencias contradictorias incluso en el mismo país, como en España.

Cuando se asume que el bien superior es aquello que debe quedar garantizado por el Estado, de modo que este se atribuye una responsabilidad ético-política sobre ese derecho, y cuando se comparte algo poco discutible como la necesidad de que cualquier ciudadano deba alcanzar un nivel mínimo de educación, lo que queda para el debate público es el catálogo de derechos que encajan en ese capítulo del bien superior y la concreción pedagógica de cómo deba llevarse a cabo esa instrucción elemental o escolaridad obligatoria en términos organizativos, curriculares y docentes.

Para ello, sería oportuno delimitar los campos semánticos que corresponden a términos como educación mínima o básica, y su relación con la obligatoriedad, además de otros más específicos, como educación comprensiva y currículo común, o instrucción básica o elemental, y en otro orden de cosas, de diferenciación de los roles y funciones de los cuerpos docentes según la etapa educativa donde ejerzan.

En España, la educación básica, según reza la normativa actual, pretende «garantizar la continuidad, coordinación y cohesión entre las dos etapas que la componen y resaltar que su finalidad consiste en universalizar los conocimientos y las competencias que permitan aprender a todos los alumnos y alumnas a aprender a lo largo de la vida y faciliten su plena participación social y laboral.» (LOMLOE, preámbulo). Esas etapas que la componen, como es conocido, abarcan la educación primaria y la secundaria básica o inferior; esta última diferenciándose de la etapa secundaria superior que corresponde

al bachillerato y a los ciclos formativos, de carácter postobligatorio y, por lo tanto, un grado o estadio más allá de lo que sería la formación básica. Ambas etapas, la primaria y la secundaria básica, conforman también el período de obligatoriedad. Tenemos un ejemplo de coincidencia entre básica y obligatoria, algo que no sucede en otros sistemas educativos, por lo que la razón para hacerlas coincidir no es de carácter técnico-pedagógico, sino de oportunidad política y de capacidad o voluntad económica, por cuanto el final de esa obligatoriedad se estableció, en la LOGSE (1990) en la misma edad que el acceso al mercado laboral. Asimismo, fue una doble razón política y económica la que acompañó la decisión de iniciar la obligatoriedad a los seis años de edad y no antes. Es decir, no hay argumentos pedagógicos de ningún tipo que sostengan la decisión de limitar la obligatoriedad entre los 6 y los 16 años, y quizás se podrían enumerar algunas razones psicopedagógicas, neurológicas y, sobre todo, sociales, para aumentar los márgenes de obligatoriedad por abajo, antes de los 6 años, y por arriba, más allá de los 16.

En este sentido, parece sensato afirmar, además, que el acceso a un nivel superior de educación, ya sea para conseguir habilidades técnicas necesarias en una formación profesional avanzada o para seguir estudios universitarios de cualquier rama, exige demostrar previamente, como condición para su acceso, unos saberes básicos de carácter general que aseguren el logro de un rendimiento óptimo en esos niveles superiores. Esta es la razón que se esgrime para filtrar la entrada a esos estudios, además de organizar la oferta con la demanda.

2. Estrategias políticas: consensos y pactos en educación

La educación es política y está cargada de ideología, y por eso mismo se hace atractiva para la dominación y la hegemonía partidista. El debate sobre la escolarización obligatoria no está nada alejado de posiciones ideológicas, como no lo está casi nada en educación (Hernández García 2010). La ideología subyace en toda teoría pedagógica y, sin embargo, sigue siendo un tabú de difícil gestión, de grado más elevado en el marco escolar. Este tabú puede asociarse al veto que muchos profesionales se imponen de manera espontánea,

y que muchas familias pueden llegar a exigir, para evitar temas socialmente controvertidos en el ámbito de una clase, de una asignatura, incluso en una fiesta escolar. Por supuesto, todo ello remite a discrepancias de orden religioso y partidista, fundamentalmente, aunque también se suele extender a otras consideraciones que superan este terreno, como las relacionadas con todo lo que afecta a la identidad de las personas, sea por sexo, raza, cultura u origen geográfico, e incluso cuestiones acerca de aspiraciones colectivas no resueltas, como las de carácter territorial o nacionalista, e incluso las relacionadas con la emergencia climática y las reivindicaciones sociales que no forman parte del consenso global, como el aborto, la legalización de la marihuana o el uso de animales en la investigación científica.

Lo ideológico se aleja de la escuela cuando se tiñe de partidismo. Siendo que la ideología no es más que el conjunto de ideas que sostienen el aparato de valores, principios y creencias a partir del cual se justifican las conductas particulares y de los grupos humanos, Gramsci tuvo la sagacidad de desplazar el concepto de ideología al de hegemonía (Eagleton 2006: 208), asumiendo con ello su uso en clave política de dominación de un grupo sobre otro con todos los medios disponibles. Por supuesto, existen todo tipo de ideas e incluso no todas justificables desde el punto de vista de la convivencia democrática en el marco de los derechos humanos, pero eso no exime, sino que obliga éticamente más al docente, para que tengan su espacio en la escuela mediante debates críticos, con las debidas limitaciones de una pedagogía sensata, como la edad cognitiva de los alumnos, su grado de autonomía moral, la coherencia con el proyecto educativo y otros factores ya destacados por Trilla (Trilla i Bernet, 1992).

El sentido profundo de la plenitud del desarrollo humano, algo a lo que aspiran, al menos en el papel, Estado y familias, y que afecta a sujetos menores de edad, pero no menores en derechos, incluye todo este artefacto ideológico que hemos planteado. Lo contrario, como escribió Gramsci, solo favorece la aparición de monstruos (Gramsci, 1999). Como indica Trilla, la neutralidad en educación no existe, ya que toda actuación docente viene plagada de valores, principios y creencias, lo que legitima su actuación y le proporciona autoridad pedagógica (Trilla i Bernet, 1992). Por descontado, los excesos en el uso de esta autoridad, por una mal concebida idea del poder,

de su abuso en forma autoritaria, conduce a situaciones donde la solución errónea y menos mala es la inhibición e incluso la prohibición de que el docente exprese su ideología, por activa o por pasiva, en clase y en la escuela.

Sin embargo, la obligatoriedad no ha sido motivo de debate partidista en la política española. En su relato sobre política y educación de los dos últimos siglos en España, Puelles deja a un lado la obligatoriedad como asunto de controversia, un principio que ha sido asumido por gobiernos de distinto color (Puelles Benítez, 1991). La secuencia es conocida: 1812 y 1931, donde las constituciones de corte liberal y republicana, respectivamente, establecen la obligatoriedad de la escuela primaria y, en el caso de la republicana, de seis años de duración; 1970, con la última ley franquista, que incrementa a ocho años el período obligatorio, ahora como educación básica; 1990, una ley socialista que la aumenta a diez años e incluye un primer tramo de educación secundaria.

La escolarización obligatoria ha conseguido, en estos dos últimos siglos, un consenso implícito de casi todo el abanico político acerca de su bondad en términos de progreso social y económico, y al mismo tiempo, y quizás por eso mismo, ha atraído los intereses particulares de cada formación política para ser capitalizada en provecho propio. En la práctica, como demuestra Garrouste, el período de educación formal de la población suele estar muy por encima del período obligatorio. Así, para España, arroja una media de ocho años más de educación que la establecida, incluyendo, por supuesto, la educación pre-primaria y la terciaria (Garrouste, 2010: 102). Sin embargo, las actuales propuestas de extensión, antes de los 6 años y más allá de los 16, no suscitan el mismo consenso. Dejando ahora de lado el coste económico que ello podría significar para las arcas públicas, la dificultad de extender la educación obligatoria más allá de los límites actuales en España sólo puede entenderse como consecuencia de la polarización política de las últimas décadas, derivada de estrategias políticas donde el bien supremo colectivo no suele estar a primera vista.

Si la obligatoriedad escolar necesita de consensos para sostenerse, es lógico que aparezca de inmediato la cuestión de los pactos en educación. El anhelo por un pacto educativo en España ha sido una constante desde la Transición (Novella y Cloquell, 2022; Viñao, 2020). Sin embargo, alcanzar

un acuerdo duradero y efectivo se ha demostrado esquivo. Esto pone de relieve la complejidad inherente a la construcción de consensos en un ámbito tan ideológicamente cargado y con múltiples actores e intereses en juego, como es la educación (Sanz Ponce et al., 2020). Analizar diferentes modos en que se pueden concebir los pactos educativos ayuda a comprender mejor las maneras de afrontar la incomodidad de la parcialidad y la normatividad de la educación y de su versión institucional: el sistema educativo.

Según Sartori (1987) el pacto puede calificarse como: a) *procedimental*, cuando versa sobre las reglas de juego, protocolos de comunicación o fórmulas para evitar conflictos, malentendidos o tensiones; b) *básico*, si se refiere al mínimo de valores o principios comunes a compartir; y c) *de gobierno*, si incluye medidas y políticas específicas, en este caso educativas, a llevar a cabo desde los poderes públicos. Sin embargo, como escribió Puelles, “el consenso no implica la ausencia de conflicto, ni de ideología, ni de políticas diferentes” (Puelles Benítez, 2007: 28), sino todo lo contrario, puesto que con el pacto se reducen las posibilidades de imponer las medidas que a cada parte le convenga. A partir de aquí, se pueden distinguir cuatro formas de concebir los pactos en educación, cada una con sus potencialidades y sus límites: como síntesis ideológica; como renuncia o mercadeo a la baja; como acuerdo de mínimos o de mediocridad; como suma de sensibilidades.

El pacto entendido como síntesis de ideologías toma el ejemplo paradigmático de la Constitución española de 1978, que consiguió integrar los principios de libertad e igualdad en el ámbito de la enseñanza. Este modelo entiende el pacto como un espacio donde distintas ideologías convergen en un proyecto educativo común, aunque la historia reciente demuestra que esta síntesis rara vez se mantiene en el tiempo. La alternancia política ha producido una sucesión de leyes educativas en las que cada partido ha tratado de imprimir su propia visión ideológica. El resultado ha sido una inestabilidad normativa que alimenta la percepción de que la educación es utilizada como arma ideológica y partidista.

Entender el pacto como un juego o mercadeo, incluso como intercambio de favores, implica siempre renunciaciones de principios centrales de las posiciones respectivas. Se entiende el pacto como un proceso de negociaciones donde cada parte cede en ciertos aspectos para alcanzar un acuerdo global. La

elaboración misma de la Constitución implicó renuncias por parte de las diferentes fuerzas políticas. Sin embargo, la falta de cumplimiento de ciertos acuerdos, como se evidenció en los Pactos de la Moncloa en materia educativa, subraya la fragilidad de este modelo si no existe una voluntad real de llevar a cabo lo pactado. De hecho, Fernández Enguita (2019) aboga por abandonar la idea de un pacto basado en principios compartidos y sugiere “desagregar” el pacto en acuerdos más precisos sobre cada una de las líneas de fractura que atraviesan la educación. Esta perspectiva reconoce que un gran pacto único puede ser quimérico debido a la acumulación de “líneas rojas”, y propone avanzar a través de compromisos específicos, incluso si implica renunciar a objetivos ideales para cada parte. La clave reside en encontrar un “punto de equilibrio” entre cesiones y beneficios, pérdidas y ganancias, donde las distintas maneras de ver la educación puedan coexistir.

La tercera versión plantea el pacto de mínimos como un acuerdo en la mediocridad, que evita los temas más conflictivos y controvertidos, resultando un texto insulso y sin capacidad real de transformación. Pactar solo “lo que nos une” y dejar de lado asuntos como los conciertos, la religión o las lenguas, por citar los clásicos puntos de conflicto, puede evitar el desacuerdo en la mesa de negociación, pero mantiene los problemas subyacentes y frustra las expectativas de quienes buscan una discusión racional acerca de los mismos. Es el caso que relata Puelles sobre el tema de la religión en la Constitución republicana, que hizo saltar por los aires su aplicación en términos reales (Puelles, 1991: 333). Esta cuestión, de alguna manera, vendría a decir que hay cuestiones que están fuera de la lógica racional, que no se puede ni discutir sobre ellos. Los pactos de mínimos pueden tener una apariencia de consenso, pero siendo tan de mínimos dividen a la comunidad educativa, haciéndoles perder la confianza en la discusión democrática en torno a ciertos temas. Asimismo, reducir el pacto a una colección de buenas intenciones sin la concreción necesaria para tener fuerza vinculante puede llevar a debates interminables sobre detalles superficiales sin lograr un impacto significativo. Y eso en el mejor de los casos. En el peor de los casos, el debate se cierra y se utiliza la autonomía para los propios intereses.

Finalmente, el pacto como suma de sensibilidades lanza la posibilidad de un tipo de acuerdo que podría enfocarse, por ejemplo, en la construcción

de un currículum dinámico que incorporase diversas sensibilidades, incluidas las que provienen de la herencia del conocimiento acumulado por la tradición, lo que Chesterton denominaría la “democracia de los muertos” (Chesterton, 1998). Este tipo de pacto supone un debate más centrado en la pedagogía y los saberes que en la política y la burocracia. Implicaría un acuerdo no tanto sobre una ideología fija, sino sobre un proceso continuo de selección y adaptación de los contenidos educativos, reconociendo la escuela como un espacio para “hacer común el conocimiento, procurando que todos los aprendan” (Thoilliez, 2019; Masschelein y Simons, 2014); es decir, que todos se apropien lo más y mejor posible de los bienes culturales. La idea de un “currículo dinámico” podría relacionarse con la necesidad de evitar imposiciones rígidas por parte de los partidos políticos (Viñao, 2020) y de considerar la “forma” de la escuela más allá de su mera “función”. En definitiva, cabe imaginar un pacto más ambicioso: no como un acuerdo cerrado sobre ideologías, sino como un proceso abierto de construcción de un currículum dinámico. Inspirado en la “democracia de los muertos” de Chesterton, este modelo reconoce que el conocimiento heredado forma parte del bien común y debe ponerse al alcance de todos, pero sin congelarse, sino revisándose constantemente. Este pacto desplazaría el foco de la política partidista a la pedagogía, preguntándose no tanto qué ideología dominará la escuela, sino qué saberes deben hacerse comunes y cómo actualizarlos en cada época. Más que un pacto definitivo, sería un método democrático de revisión crítica continua, en el que la ciudadanía, a través de la escuela, se reapropia del conocimiento compartido.

En el debate acerca de la extensión de la obligatoriedad de la educación, por lo tanto, la política partidista de pactos puede asumir cualquiera de las estrategias planteadas, aunque todas ellas no estén exentas de un substrato ideológico. El acuerdo de empezar la educación obligatoria a los tres años y terminarla a los dieciocho situaría a España a la cabeza de los países del entorno en este ámbito y permitiría reavivar el reconocimiento social y el prestigio de la educación escolar. Sea con un acuerdo de mínimos, que permita aumentar esa obligatoriedad de manera progresiva en un plazo determinado de años, sea con un pacto de mercadeo, que favorezca su consecuencia a cambio de otras medidas, incluso como síntesis de posiciones alejadas, que desconfían de la potestad del Estado, o como negociación dinámica, que

va tomando posiciones a medida que se toman acuerdos, la extensión de la educación obligatoria irá tomando cuerpo a tenor de lo que dicten razones exógenas, impulsadas por recomendaciones de organismos internacionales o dinámicas económicas y laborales.

3. La dimensión pedagógica de la educación obligatoria: cuatro funciones básicas

Como se ha expuesto, plantear la obligatoriedad escolar únicamente como una medida jurídica, en el sentido de considerarla una imposición respaldada por el Estado, es reducirla a su dimensión más exógena. En realidad, la obligatoriedad es un fenómeno complejo en el que se entrelazan razones políticas, sociales, pedagógicas, culturales e incluso filosóficas. ¿Qué significa reunir a niños y jóvenes durante un largo periodo de sus vidas en una institución legitimada socialmente, varias horas al día y de manera obligatoria? ¿Qué se espera que ocurra en ese espacio-tiempo que no pueda producirse de otro modo?

Responder a estas preguntas obliga a cuestionar la obligatoriedad no como un simple mandato, sino como una condición de posibilidad de la educación moderna. Se intenta, en este apartado, llevar el debate de la extensión de la obligatoriedad al terreno de lo pedagógico, y para ello se proponen cuatro funciones que se complementan y contribuyen a pensar la educación obligatoria en este ámbito: consensual, habilitante, propedéutica y garantista. Ninguna de ellas se basta por sí sola, pero en conjunto nos ofrecen un mapa más claro del papel de la obligatoriedad.

La primera función de la obligatoriedad es de carácter consensual. La escolaridad obligatoria simboliza un acuerdo social básico sobre qué contenidos, experiencias y aprendizajes deben ser compartidos por todos los ciudadanos, más allá de diferencias de clase, religión o ideología, pero también más acá de toda ideología, puesto que ese consenso, mínimo aunque significativo, hunde sus raíces en *la Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), donde se afirma que “toda persona tiene derecho a la educación” y que esta debe ser “gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental”, lo cual legitima a priori su condición de

fundamento pedagógico. Este consenso tiene, al menos, tres consecuencias: *integradora*, puesto que garantiza que todos los niños y niñas accedan a un bagaje común de conocimientos y destrezas; *democrática*, ya que reconoce que no puede haber ciudadanía sin un nivel básico de instrucción compartida, y *pluralista*, que funciona a modo de espacio común y compartido durante un dilatado período donde se confrontan y negocian distintas visiones del mundo, pero sin que ninguna de ellas monopolice la educación. Por supuesto, este consenso nunca es neutro ni definitivo. Lo que se entiende por “básico” cambia con el tiempo y depende de las sensibilidades culturales e ideológicas de cada época. La obligatoriedad, en este sentido, no deja de ser un campo de tensiones: fija un mínimo común, pero también abre la puerta a disputas sobre qué incluir en él.

La segunda función es habilitante. La obligatoriedad escolar no solo transmite conocimientos presentes, sino que prepara a los menores para el ejercicio de derechos futuros. Siguiendo la sugerente formulación de Gaviria (2022), podríamos hablar de la educación como un “derecho de autonomía anticipatoria”: un derecho actual que habilita al niño para que en el futuro pueda ser una persona autónoma, con capacidad de decidir, participar y contribuir a la sociedad. Ahora bien, esta función genera una tensión evidente: por un lado, reconocemos el derecho del menor; por otro, obligamos al menor a ejercer ese derecho, sin que pueda elegir no hacerlo. La educación obligatoria no admite opción.

El argumento clásico en defensa de esta tensión es que la educación no es un derecho cualquiera, sino uno que hace posibles otros derechos: el derecho a participar políticamente, a acceder a un trabajo digno, a expresarse con libertad, etc. Pero, como también advierte Gaviria (2022), este razonamiento puede instrumentalizar la educación, reduciéndola a un medio para alcanzar fines sociales. Desde esta perspectiva, la educación perdería su “valor intrínseco” (ídem, p. 671) y se convertiría en un simple requisito para alcanzar otros bienes. La función habilitante, entonces, debe ser matizada: la obligatoriedad no puede entenderse solo como una forma de “preparar para”, sino como una manera de reconocer el derecho del niño en su presente, como sujeto en formación pero ya portador de dignidad y autonomía.

La tercera función es la propedéutica, término que alude al carácter

preparatorio y anticipador de la escolaridad obligatoria. La obligatoriedad garantiza un espacio-tiempo común, dentro del cual se hacen posibles los procesos educativos: el currículo, los aprendizajes académicos, las experiencias de socialización, los encuentros intergeneracionales, la transmisión cultural. Sin esa estructura mínima de obligatoriedad, sería imposible asegurar que todos los sujetos tengan acceso a estas oportunidades. Podemos pensarlo como una antesala necesaria. No es un fin en sí misma, pero sin ella no podría desplegarse el proceso educativo. La escuela obligatoria crea las condiciones para que se produzca el encuentro entre el alumno, el docente y el conocimiento. Sin embargo, como hemos visto en apartados anteriores, ningún medio es neutral. La propia medida de la obligatoriedad encierra ya una intención axiológica: no solo asegura condiciones materiales, sino que también expresa una apuesta por un modelo de ciudadano y de sociedad, un ciudadano que ha de aprender la libertad de ser libre (Arendt, 2018), y que tiene el deber moral de ser inteligente (Luri, 2018), lo cual refuerza la noción de una educación obligatoria lo más extensa posible. Por eso, la función propedéutica siempre está cargada de un significado ético y político, además de una postura antropológica concreta que dice que es mejor estar formado que no estarlo.

Finalmente, la obligatoriedad cumple una función garantista, en tanto que obliga a los poderes públicos a asegurar efectivamente el derecho a la educación. Esta función tiene una larga tradición histórica, y recuerda e interpela a los poderes públicos para que aseguren el cumplimiento de un deber: la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación en los tiempos modernos (desde la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948 y la *Constitución Española* de 1978) y de la institucionalización de la educación desde mucho antes, al menos desde la Constitución de 1812 si nos situamos en la Edad Contemporánea, vinculada con la génesis de los sistemas educativos de enseñanza, como recuerda Gabriela Ossenbach (2002).

Si bien una parte de la discusión sobre la libertad en la educación se concentró en temas como la legitimidad de la obligatoriedad de la enseñanza o de la indoctrinación política a través de la escuela, los conflictos más persistentes a lo largo del siglo XIX tuvieron que ver con los derechos de la Iglesia y las órdenes religiosas para impartir enseñanza (libertad de creación

de instituciones de enseñanza) o con las pretensiones de la Iglesia de velar por la ortodoxia religiosa en las escuelas públicas (libertad de cátedra), sobre todo en aquellos países en los que no se produjo una drástica separación entre Iglesia y Estado (p. 33)

Repasando el caso de España, se observa la concreción de esas cuatro funciones mencionadas. La obligatoriedad de la educación en España hunde sus orígenes en las Cortes de Cádiz, influidas por la Ilustración y la Revolución Francesa, donde los artículos 366 y 367 refieren la “obligatoriedad de establecer escuelas de primeras letras en todos los pueblos de la monarquía”. Es decir, hay un mandato constitucional garantista que implica la universalización de la instrucción primaria y su extensión a toda la población sin distinción. Así vemos la esperanza o confianza que se deposita en la instrucción pública como instrumento de renovación y reforma de carácter colectivo y de regeneración humana en clave individual, mediante su ejercicio efectivo, sobre todo de la alfabetización. No será hasta la Ley Moyano en 1857 cuando se establecerá por primera vez la obligatoriedad de la primera enseñanza para todos los españoles de 6 a 9 años. Con la Constitución de la República Española de 1931 se establece en el artículo 48 que “la enseñanza primaria será gratuita y obligatoria”, en un marco de laicidad y de ideales basados en la solidaridad humana. El franquismo, con la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, mantiene en el Capítulo III del Título Primero la obligatoriedad y gratuidad, aunque la separación de sexos. Los objetivos de enseñanza primaria eran fundamentalmente la formación en educación religiosa, en espíritu nacional y lengua nacional. Este capítulo de la génesis del nacionalcatolicismo ha dejado en la memoria histórica de la España contemporánea un recuerdo de la obligatoriedad, y del papel del Estado en ella, como arma política para injerencias ideológicas en el peor sentido de la palabra: como ámbito de adoctrinamiento masivo de la nación mediante las leyes educativas, el currículum y los manuales escolares permitidos y difundidos. La memoria de esta instrumentalización todavía pesa, puesto que se identifica la obligatoriedad con ese riesgo de adoctrinamiento político. Pero reducirla a eso sería injusto: la función garantista es, sobre todo, un recordatorio permanente de que el derecho a la educación no es solo un ideal, sino una responsabilidad concreta del Estado.

Sin embargo, este riesgo, unido al descrédito actual de las instituciones democráticas en general, y de la escuela en particular, no es un buen caldo de cultivo para pensar la obligatoriedad sin que sea percibida como arma de injerencia de intereses partidistas en la ciudadanía infantil y joven.

Por eso, lo que es crucial es renovar, esto es, volver a hacer presente, el sentido original de la escuela (Thoilliez, 2019), no tanto como aquella herramienta social institucionalizada del siglo XIX, que sirvió para la construcción de los Estados-nación, sino como la escuela de la Antigua Grecia, algo que nos recuerda el sentido tradicional y clásico de convertir los saberes y conocimientos en bienes comunes de la ciudadanía libre e igual. Solo bajo este prisma podemos tener un debate pedagógico, y no solo político, económico o burocrático, sobre la obligatoriedad. A este respecto, decían Masschelein y Simons (2014, p. 12):

Muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece «tiempo libre», que transforma los conocimientos y las destrezas en «bienes comunes», y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible).

La obligatoriedad, como medida legislativa para un principio político democrático, tendrá que tener presente, por tanto, tres principios de la escuela como institución que concreta el ideal emancipador y liberador del conocimiento para todos en la democracia (Biesta, 2020): (1) la *socialización*, entendida como la posibilidad de que los sujetos aprenden a reconocerse y vivir en democracia, participando de sus instituciones y mecanismos con una personalidad formada; (2) la *subjetivación*, que permite el viaje personal de apropiación de los conocimientos y saberes que despliegan el pleno desarrollo de cada personalidad humana, y (3) la *capacitación*, que forma y orienta la formación a la concreción de un servicio en la sociedad a través del trabajo. Estos tres principios, junto con las cuatro funciones apuntadas,

dibujan un escenario pedagógico e ideológico al mismo tiempo que refuerza la obligatoriedad de la educación y, si cabe, su extensión desde la primera infancia hasta la mayoría de edad.

Conclusiones: educación es política (no partidista)

A partir de los argumentos esgrimidos a lo largo del texto, se formulan cinco conclusiones para devolver el debate de la obligatoriedad a la pedagogía:

1. La obligatoriedad educativa se presenta como la herramienta fundamental para asegurar la igualdad de oportunidades en la democracia y mantener la naturaleza de la escuela como institución clave para la vida democrática. El sistema educativo en lo único que no puede ser plural es en aquello que permite que exista. Así como Charles Taylor (1991) explica que lo único que no cabe en democracia es aquello que atenta contra la democracia, lo único que no cabe en la escuela es aquello que pone en peligro la naturaleza de la escuela; y aquello que no cabe en el pacto del sistema educativo, es aquello que pone en peligro la escuela como artefacto privilegiado de la democracia.
2. Si bien la obligatoriedad es una condición necesaria, no es suficiente para garantizar plenamente los principios de socialización, subjetivación y capacitación de la escuela moderna, como así lo apuntaba el Consejo Económico y Social en su Memoria de 2023, vinculando la elevada incidencia de fracaso escolar con la persistencia de dificultades de acceso a la etapa no obligatoria del primer ciclo de Educación Infantil.
3. El miedo a la injerencia ideológica en la educación está vinculado al mandato de la Constitución de promover el pleno desarrollo de la personalidad; siendo la plenitud humana un asunto de difíciles consensos. No retirarnos del debate, detectar las ideologías menos obvias y subrepticias, y mantener la postura crítica de qué aleja y qué acerca al pleno desarrollo de la personalidad humana pueden, por un lado, ser antídotos al vaciamiento de lenguaje denso en la educación y, por otro, a la pérdida del empeño por las ideas pedagógicas que

mejor sirvan al bien (y al ser humano) común.

4. La persistente ausencia de pactos educativos realmente estables revela que la educación es, ante todo, un problema moral, pedagógico y político, más que únicamente de gestión o eficacia administrativa. La educación encarna valores, principios y fines sobre el modelo de sociedad y de ciudadano que se desea formar, lo que implica decisiones de carácter ético sobre igualdad, justicia y derechos. En un entorno de polarización y crispación, ese anhelo se vuelve realmente inalcanzable, pero no resta fuerza en tanto que reto pedagógico de sociedades democráticas.
5. El Estado debe arbitrar aquellos elementos que garantizan la función universal de la escuela, siendo imprescindible que los poderes públicos cuenten con la comunidad educativa implicada en la educación obligatoria. Sin esta convicción por parte de los poderes públicos y sin un debate pedagógico en consonancia, la obligatoriedad de la educación se reduce a una función instrumental subsidiaria de otros derechos y pierde su fuerza como derecho básico, lo que la aleja de cualquier posibilidad de reafirmar su prestigio social.

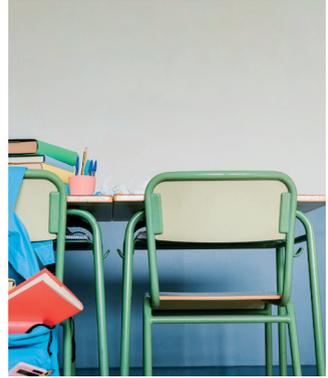
En definitiva, los debates sobre la obligatoriedad serán devueltos a la pedagogía si se permite que participen de un modo vinculante y no ceremonial a los agentes implicados en el crecimiento de los niños y jóvenes en edad de escolarización obligatoria, que experimentan en el día a día que esta cuestión atraviesa profundas cuestiones morales, éticas y pedagógicas.

Referencias

- Arendt, H. (2018). *La libertad de ser libres*. Taurus
- Bernabé, D. (2018). *La trampa de la diversidad*. Akal.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70, 1, 89-104 <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Chesterton, G. K. (1998). *Ortodoxia*. Porrúa.
- Comunidad de Madrid (2023) *Ley 4/2023, de 22 de marzo, de Derechos*,

- Garantías y Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid*, BOCM, 73, de 27/03/2023.
- Consejo Económico y Social. (2023). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral de España 2023*. Madrid: Consejo Económico y Social de España.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Eagleton, T. (2006). *La estética como ideología* (R. del Castillo & G. Cano, Trad.). Trotta.
- Fernández Enguita, M. (2019). Del pacto quimérico a compromisos razonables. *ICE, Revista De Economía*, (910). <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6921>
- Frago, A. V. (2020). El pacto educativo desde la Constitución de 1978: una historia interminable. *Crónica. Revista de Pedagogía y Psicopedagogía*, 5, 27-39.
- Garrouste, C. (2010). *100 Years of Educational Reforms in Europe: A contextual database*. European Commission; Joint Research; Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen. <https://mpraub.uni-muenchen.de/31853/>
- Gaviria, J.-L. (2022). Education: A Compulsory Right? A Fundamental Tension within a Fundamental Right. *British Journal of Educational Studies*, 70(6), 653-675. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2024136>
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Morata.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel* (A. M. Palos, Trad.). BUAP.
- Hernández García, J. 2010. Ideología, educación y políticas educativas. *Revista Española de Pedagogía* 245:133-50.
- López Rupérez, F., & García García, I. (2023). *El abandono educativo temprano en España y la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años. Argumentos y evidencias para una propuesta de intervención*. Funcas.
- Lorente, M. (2018). Historia de los pactos educativos en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 488, 55-60.
- Luri, G. (2018). *El deber moral de ser inteligente: Conferencias y artículos sobre la educación y la vida*. Plataforma Editorial.

- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila
- Novella García, C., & Cloquell Lozano, A. (2022). Falta de consenso e inestabilidad educativa en España. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 521-529. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.74525>
- Ossenbach, G. (2002). Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En Alejandro Tiana Ferrer, Gabriela Ossenbach Sauter y Florentino Sanz Fernández (Coords.). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. UNED.
- Puelles Benítez, M. de. (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Labor.
- Puelles Benítez, M. de. (2007). ¿Pacto de estado?: La educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, 344, 23-40.
- Rebollo Espinosa, M. J. (2009). Reflexiones en torno a la obligatoriedad de la enseñanza. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 17. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10087>
- Sanz Ponce, R., González Bertolín, A., & López Lujan, E. (2020). Docentes y pacto educativo: Una cuestión urgente. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 26, 105-120. <https://doi.org/10.18172/con.4399>
- Taylor, Ch. *La ética de la autenticidad*. Paidós
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22, (1), 295-314. 10.5944/educXXI.21657
- Trilla y Bernet, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: Neutralidad y beligerancia en la educación*. Paidós.
- Viñao, A. (2020). El pacto educativo desde la Constitución de 1978: una historia interminable. *Crónica de la Pedagogía y Psicopedagogía*, N.º 5, 75-97.



Sección investigación

Evaluación de la calidad de modelos de IA generativa como aplicaciones de orientación universitaria

Evaluating the response quality of LLM-driven university guidance applications

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-729>

Estela Mayor-Alonso

<https://orcid.org/0000-0001-8226-3880>

Universidad de León

Javier Vidal

<https://orcid.org/0000-0003-1060-6957>

Universidad de León

Agustín Rodríguez-Esteban

<https://orcid.org/0000-0002-7409-5976>

Universidad de León

Resumen

Los recientes avances tecnológicos están creando nuevos desafíos educativos. El auge de la Inteligencia Artificial está posibilitando la implementación de nuevas herramientas útiles para la educación. En el caso de los servicios de orientación universitaria se destacan aplicaciones como Copilot o ChatGPT, basadas en modelos de lenguaje multimodal. El objetivo de este estudio es analizar la calidad y la fiabilidad de las respuestas que proporcionan Copilot y ChatGPT a preguntas planteadas por estudiantado en redes informales. El método se basó en un enfoque cualitativo y de validación analítica que evaluase la precisión de las respuestas. Se aplicó en Copilot y ChatGPT-4 una herramienta de observación

conformada por 48 ítems, divididos en cuatro bloques temáticos: acceso, gestión, dificultad de estudios y empleabilidad, para quince universidades públicas. Se determinó un grado de ajuste suficiente del 100% para todos los bloques temáticos, excepto en gestión. En él, se encontraron dos ítems con un grado de ajuste insuficiente. Ambos fueron implementados en el nuevo modelo de lenguaje multimodal ChatGPT-4o y se detectó una mejora en el grado de ajuste. Posteriormente, se describieron las respuestas proporcionadas por ChatGPT-4o y la información encontrada en las páginas web, destacando la confusión respecto a la información del precio del crédito en las páginas web y la dificultad para encontrar el límite máximo de créditos a cursar simultaneando estudios. Se concluye que Copilot y ChatGPT tienen potencial como servicios de orientación universitaria. La eficacia de estos asistentes de IA dependerá de la calidad y accesibilidad de la información en las páginas web universitarias. Es fundamental que las universidades organicen y actualicen la información de sus páginas para mejorar la efectividad de aplicaciones basadas en IA.

Palabras clave: inteligencia artificial, orientación, reconocimiento de estudios, tecnología de la educación, universidad

Abstract

Recent technological advances are creating new educational challenges. The rise of Artificial Intelligence is enabling the implementation of new tools useful for education. In the case of university guidance services, applications such as Copilot or ChatGPT, based on multimodal language models, stand out. The aim of this study is to analyse the quality and reliability of the answers provided by Copilot and ChatGPT to questions posed by students in informal networks. The method was based on a qualitative and analytical validation approach to assess the accuracy of the answers. An observation tool consisting of 48 items, divided into four thematic blocks: access, management, difficulty of studies and employability, was applied in Copilot and ChatGPT-4 for fifteen public universities. A sufficient degree of fit of 100% was determined for all thematic blocks, except for management. Two items were found to have an insufficient degree of fit. Both were implemented in the new multimodal language model ChatGPT-4o and an improvement in the degree of fit was detected. Subsequently, the answers provided by ChatGPT-4o and the information found on the websites were described, highlighting the confusion regarding the credit price information on the websites and the difficulty in finding the maximum limit of credits to be taken while studying at the same time. It is concluded that Copilot and ChatGPT have potential as university guidance services. The effectiveness of these AI assistants will depend on the quality and accessibility of information on university websites. It is essential that universities organise and update the information on their websites to improve the effectiveness of AI-based applications.

Keywords: artificial intelligence, guidance, recognition of studies, education technology, university

Introducción

Los cambios tecnológicos producidos en los últimos años han generado nuevos retos educativos. La educación universitaria, entorno caracterizado por la Volatilidad, Incertidumbre, Complejidad y Ambigüedad (VUCA), es una de las etapas más influyentes para el desarrollo profesional del estudiantado (Falcón-Linares y Arraiz-Pérez, 2017). Los servicios de apoyo y orientación que estas instituciones ofrecen, entendidos como el conjunto de estrategias de ayuda y apoyo diseñadas para guiar al estudiantado en su proceso de formación y en su desarrollo personal, profesional y académico (Sánchez Cabezas et al., 2018; Vieira et al., 2006), deben adaptarse para poder responder eficazmente a este entorno cambiante.

La orientación, reconocida desde 2010 como un derecho del estudiantado en el ámbito universitario, debe prestar atención de forma individual y grupal (González-Castellano et al., 2023; Real Decreto 1791/2010; Viñuela y Vidal, 2023). Este derecho garantiza que el estudiantado reciba el apoyo necesario para afrontar aquellos desafíos académicos y personales que se presentan durante su formación universitaria. Actualmente, se le sigue otorgando dicha importancia, e incluso se fomenta un entorno más inclusivo (Ley 3/2022 de Convivencia Universitaria) y participativo, donde el estudiantado colabora activamente en las actividades y decisiones que se deban tomar en las instituciones (Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario).

Álvarez-Pérez et al. (2020) consideran que el proceso de orientación debe iniciarse en los institutos de educación secundaria y bachillerato, y continuar en las universidades. Esta orientación, durante la transición a la universidad, debe ser colaborativa entre las diversas instituciones. Con el fin de promover una orientación y un asesoramiento en la etapa inicial de los estudios universitarios (Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario) es esencial atender a aspectos como la volatilidad y la incertidumbre. Por este motivo, es necesario asegurar que, tanto el estudiantado como las instituciones, estén al tanto de los últimos avances tecnológicos, y se preparen para adaptarse a los rápidos y constantes cambios en el entorno educativo (Chvanova et al., 2016; Cueva Gaibor, 2020).

En los últimos años, las innovaciones tecnológicas han sido uno

de los principales motores de cambio en la sociedad, por lo que resultaría interesante integrarlas en los servicios de orientación, tutoría y apoyo (Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023). La digitalización de estos servicios puede mejorar la accesibilidad y personalización del apoyo que el estudiantado recibe, permitiendo una intervención más rápida y eficiente en determinadas situaciones.

En este sentido, la aparición y rápida difusión de la inteligencia artificial ha tenido un impacto significativo en la sociedad; extendiendo su influencia al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje (Bearman, 2022). No obstante, pese a la oportunidad que representan dichas innovaciones, debe atenderse a cuestiones éticas, especialmente en la protección de datos. Esto, resalta la necesidad de adoptar estrategias que promuevan un uso responsable de la inteligencia artificial (Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023; UNESCO, 2021). Ante esta situación, será importante atender al desarrollo de nuevas normativas como la Ley de Inteligencia Artificial de la Unión Europea (Reglamento [UE] 2024/1689, 2024).

La inteligencia artificial (IA) es la rama de la informática dedicada a la creación de sistemas inteligentes, capaces de realizar tareas de manera automática, simulando el comportamiento humano (García-Peñalvo et al., 2024). Aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas, comprensión del lenguaje natural o apoyo en la toma de decisiones son algunas de las tareas que la caracterizan (Herrera-Ortíz et al., 2024). La IA se divide en varias disciplinas, entre las que destacan el aprendizaje automático (*machine learning*), el aprendizaje profundo (*deeplearning*) y el procesamiento del lenguaje natural (PLN) (Bearman y Ajjawi, 2023; Incio Flores et al., 2021; Vera-Rubio et al., 2023). Dentro del PLN, destacan los *chatbots*, entendidos como servicios de simulación de conversaciones con usuarios humanos (Rodríguez Almazán et al., 2023). Estas conversaciones o interacciones pueden realizarse con un *chatbot* ya entrenado, con respuestas preprogramadas, o con *chatbots* diseñados con inteligencia artificial, que permiten comprender el mensaje transmitido por un usuario y generar nuevas respuestas (Guerrero-Bocanegra, 2022; Mayor Alonso et al., 2024). Los *chatbots* impulsados por IA generativa pueden adaptarse a una gran variedad de contextos y necesidades, desde la atención al cliente hasta la educación, ofreciendo asistencia personalizada y

mejorando la eficiencia de los servicios.

En el ámbito educativo, los *chatbots* pueden ser utilizados principalmente de dos maneras: como herramientas de aprendizaje (Essel et al., 2022; Medrano et al., 2018) o como herramientas de orientación (Artiles-Rodríguez et al., 2021). En este artículo, se pretende analizar la calidad y la fiabilidad de dos asistentes basados en modelos de lenguaje grande (LLM), presentados en Copilot y ChatGPT-4, con el fin de implementar estas aplicaciones en la universidad como un servicio de apoyo y orientación profesional y académica. A pesar de que anteriormente existiesen páginas o servicios como *Watson Assistant* o *Decision Tree*, con los que poder crear un *chatbot* (Hiremath et al., 2018; Ogosi Auqui, 2021) se utilizará Copilot y ChatGPT-4. Copilot es un asistente virtual generado con IA generativa por Microsoft (2023). A través de él se pueden mantener conversaciones o incluso generar imágenes con el modelo DALL-3. Además, Copilot se encuentra vinculado al modelo de lenguaje generativo de OpenAI, GPT-4, el cual ha mejorado el razonamiento lógico y la calidad conversacional del chat. Asimismo, ChatGPT-4 es un asistente virtual generado con IA generativa. Se trata del penúltimo modelo de lenguaje multimodal presentado por OpenAI. Asimismo, se tendrá en cuenta el último modelo implementado en el momento de realización del estudio, ChatGPT-4o, dondese presentan novedades respecto a GPT-4, como son su capacidad de comprensión textual, de audio e imagen o la velocidad de respuesta.

A la vista de los avances tecnológicos y la importancia de saber adaptar los servicios de orientación, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿podrían estos modelos de lenguaje especializarse en la orientación al estudiantado universitario? Para poder responderla, se pretende analizar la calidad y fiabilidad de las respuestas de Copilot y los modelos de ChatGPT-4. En este estudio, como se detallará en el método, ambos conceptos se entienden en función del grado de ajuste de las respuestas ofrecidas por los modelos de IA generativa. En este contexto, los objetivos específicos establecidos son los siguientes: (1) analizar el grado de ajuste de las respuestas generadas por Copilot y ChatGPT a preguntas planteadas por el estudiantado en foros (2) describir el contenido de las respuestas generadas por ChatGPT-4o en relación con la información procedente de las páginas webs de las universidades.

Método

El método de investigación es cualitativo y de validación analítica (McMillan y Schumacher, 2005). Por tanto, se busca conocer qué respuesta proporciona la IA generativa y en qué medida se ajusta a la información real que aparece en las páginas web de las universidades, es decir, no se pretende generalizar resultados ni hacer inferencias estadísticas, sino valorar la precisión del contenido.

Considerando esto, el análisis parte de la adaptación de la herramienta de Mayor-Alonso et al. (2024) y su posterior aplicación en Copilot y ChatGPT-4. En este estudio, se analizó el grado de ajuste de las respuestas que proporciona Copilot y ChatGPT-4 en 2024. En un segundo momento, se seleccionaron aquellos ítems en los que se presentaban respuestas con un grado de ajuste insuficiente y se volvieron a plantear en el reciente modelo de lenguaje multimodal, ChatGPT-4o. Finalmente, se comparó dicha información con la presentada en las páginas web de las universidades públicas de España.

Participantes

Para el análisis, Mayor-Alonso et al. (2024) seleccionaron 15 universidades públicas que contaban con un servicio de *chatbot* en sus páginas web, y analizaron el grado de ajuste de las respuestas que proporcionaban. Aunque este criterio no sea relevante para el objetivo principal del estudio, se mantiene la muestra con el fin de mantener su homogeneidad y comparar la efectividad de los *chatbots*.

Instrumento

Para la recogida de la información se adaptó la herramienta creada por Mayor-Alonso et al. (2024). La herramienta original constaba de 63 ítems divididos en dos tablas: una relacionada con los aspectos generales de procedimiento de un *chatbot* (9 ítems) y otra con las preguntas principales a plantear en los

chatbots (54 ítems), extraídas de un foro de internet (<https://yaq.es/>), en el que el estudiantado plantea dudas sobre la universidad. Dicha descarga se realizó a través de un *web scraping*, dentro del Proyecto de Generación del Conocimiento 2021 sobre El uso de la IA en el análisis de redes informales para la orientación en Educación Superior financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2021-125405NB-I00).

En este estudio, únicamente se trabajó con los ítems de la segunda tabla, ya que el análisis se centró exclusivamente en el contenido de las respuestas. Esta información, se puede ver en el Anexo I, Tabla IV, detallando por cada bloque temático la columna izquierda, en la que aparece el ítem, y la columna derecha, en la que aparece el descriptor que debe caracterizar a las respuestas con un grado de ajuste suficiente.

En esta herramienta adaptada se redujo el número de ítems a 48, descartando 6 ítems debido a que eran preguntas demasiado abiertas y podían generar múltiples interpretaciones por parte de los modelos de IA generativa y los investigadores. Esta decisión, refuerza la validez del instrumento al eliminar ítems que puedan derivar en respuestas subjetivas, alejadas del carácter informativo y preciso que se pretende fomentar en los *chatbots*.

La herramienta adaptada mantiene la estructura temática del diseño original: acceso, gestión, dificultad de estudios y empleabilidad. La selección y agrupación de los ítems en cuatro bloques temáticos se realizó de forma inductiva. A su vez, esta manera de organizar la herramienta responde a un criterio cronológico, atendiendo a las distintas fases del proceso académico del estudiantado: desde el acceso a la universidad (antes), la gestión, experiencia y dificultad de ciertos estudios (durante), hasta las percepciones acerca de la empleabilidad (después).

Considerando que se plantearon los 48 ítems para cada una de las 15 universidades en dos modelos de IA generativa se obtuvieron un total de 1440 respuestas. Siguiendo el enfoque de Mayor-Alonso et al. (2024), se establecieron, bajo una escala dicotómica, dos niveles de calidad de respuesta que atienden a los descriptores de la herramienta: si el grado de ajuste es suficiente, siendo 1 cuando se responde correctamente a lo que se pregunta, y si el grado de ajuste es insuficiente, siendo 0 cuando la respuesta es incorrecta (por no ajustarse al descriptor o porque en los casos en los que responde con

una cifra cuantitativa, esta no es real) o no se responde nada.

Procedimiento

Se utilizaron dos modelos de IA generativa: a) Copilot de Microsoft, que permite mantener una conversación basada en un contexto predeterminado; y b) ChatGPT de OpenAI, que permite crear GPTs personalizados, es decir, modelos de IA generativa diseñados para generar texto mediante *deeplearning*.

Para implementar la herramienta en Copilot, se inició una conversación por cada universidad con el siguiente mensaje:

“Actúa como un orientador de la Universidad U para ayudar a los estudiantes que vayan a acceder a la universidad y que se encuentren realizando estudios de grado, máster y doctorado. Para que puedas realizar esta función busca todos los enlaces de la Universidad U que consideres relevantes para responder a todas las preguntas”

Para implementar la herramienta en ChatGPT, se generó una base de datos con un mínimo de 7 y un máximo de 10 enlaces públicos y accesibles en las páginas web de cada universidad, con información ajustada a los ítems, extraídos de los siguientes apartados: futuros estudiantes, acceso, preinscripción y matrícula, oferta académica, grados, máster, doctorados, becas y ayudas. Se generaron *prompts* para la configuración y contextualización de los GPTs. Se creó un GPT por cada una de las 15 universidades, siguiendo los siguientes pasos: (1) explorar GPT, (2) crear GPT, (3) configurar el nombre, la descripción y las instrucciones, (4) compartir en privado. Una vez creados, se les dio la siguiente instrucción:

“Actúa como un orientador de la Universidad U, dirigido a futuros estudiantes, así como a aquellos que se encuentren realizando estudios de grado, máster y doctorado. Para realizar esta función, utiliza los enlaces web de la universidad y que se encuentran especificados a continuación. Estos están relacionados con los siguientes temas: acceso, preinscripción matrícula, normativas, becas y programas académicos.

Debes responder a todas las preguntas que haga cada estudiante como si fueses un orientador. Todas las respuestas deben estar relacionadas

con la Universidad U, asegurando que la información sea relevante y específica a esta institución. En caso de no poder proporcionar una respuesta detallada a alguna consulta, se informará claramente al estudiante, recomendándole buscar información adicional a través de los canales oficiales de la universidad”

Tras obtener las 1440 respuestas, dos investigadores, de manera independiente evaluaron su grado de ajuste, con el fin de asegurar la validez y fiabilidad de los resultados. Para ello, se tuvo en cuenta los descriptores para cada uno de los ítems de la Tabla IV del Anexo I. Se obtuvo una coincidencia del 100% en ChatGPT-4, mientras que en Copilot se obtuvo una discrepancia inicial en 22 respuestas, obteniéndose un coeficiente Kappa de Cohen de 0,842, considerado concordancia casi perfecta (Cohen, 1968). Posteriormente, se revisaron las discrepancias, concluyendo que se derivaban de una forma diferente de interpretar los descriptores. Clarificando este problema, se obtuvo un acuerdo del 100% en Copilot, permitiendo avanzar con el análisis.

Considerando que el grado de ajuste suficiente era del 100% en tres de los cuatro bloques temáticos para los dos modelos de IA generativa, se decidió estudiar las razones por las que no se alcanzaba el mismo porcentaje para el bloque temático de gestión.

Tras observar cada una de las respuestas de este bloque temático, se detectaron dos en los que se responde con un grado de ajuste insuficiente:

- Ítem 25. ¿Cuál es el precio por reconocer los créditos de una carrera a otra?
- Ítem 26. Si estoy haciendo dos carreras a la vez ¿cuántos créditos puedo cursar por año?

Dado que se trata de dos preguntas complejas que requieren de un dato cuantitativo concreto, y ante la presentación, el 13 de mayo de 2024 del nuevo modelo de lenguaje multimodal, ChatGPT-4o, se decidió plantear los dos ítems en ChatGPT-4o.

Para obtener las 30 respuestas y con el fin de agilizar la investigación, se utilizó un Google Sheet, integrado con ChatGPT, al que se vinculó el nuevo modelo. Esta herramienta proporcionada por la empresa especializada en inteligencia artificial, *Solver Intelligent Analytics*, permitió generar las 30 respuestas a los dos ítems de manera automática, en el modelo ChatGPT-4o, directamente desde una hoja de cálculo. El proceso utilizó *Google Apps*

Scripts para hacer solicitudes a la API de ChatGPT y recibir respuestas en tiempo real.

El prompt utilizado esta vez fue el siguiente:

“Quiero que actúes como un orientador para ayudar a los estudiantes que vayan a acceder a la universidad y que se encuentren realizando estudios de grado, máster y doctorado. Para que puedas realizar esta función busca todos los enlaces y documentos de la U que consideres relevantes para responder a las siguientes preguntas: 1. ¿Cuál es el precio por reconocer los créditos de una carrera a otra? 2. Si estoy haciendo dos carreras a la vez ¿cuántos créditos puedo cursar por año? Quiero una respuesta explícita en la que se indique claramente el precio por reconocer los créditos de una universidad a otra y en la que se indiquen cuántos créditos puedo cursar por año al estar haciendo dos carreras a la vez”

Una vez obtenidas las respuestas, se determinó el grado de ajuste para cada una de ellas, se realizó un análisis estadístico a través de la prueba chi cuadrado con el fin de conocer si las diferencias entre Copilot, ChatGPT-4 y ChatGPT-4o eran significativas, y se verificó si la información proporcionada por ChatGPT-4o es la misma que la indicada en las páginas web de las universidades.

La búsqueda manual para cada una de las páginas web se realizó considerando los siguientes términos clave: “reconocimiento de créditos” y “precios públicos” para el ítem 25 y “simultaneidad de estudios” y “normas de permanencia” para el ítem 26. Cabe destacar que, en casi todas las preguntas el número de pasos necesarios para acceder a la información no supera los cinco, y que dicha información no se encontraba tanto en documentos PDF de precios públicos y normas de permanencia, cómo en las propias páginas web.

Este procedimiento aseguró una evaluación rigurosa y sistemática de las respuestas de la aplicación, proporcionando un análisis exhaustivo de su precisión y fiabilidad en el contexto de las universidades públicas en España.

Resultados

La presentación de resultados se estructura en tres partes. En primer lugar,

se presenta el grado de ajuste de las respuestas proporcionadas por Copilot y ChatGPT-4, destacando aquellos bloques temáticos con un grado de ajuste suficiente. En segundo lugar, se presenta la comparación del grado de ajuste insuficiente entre Copilot, ChatGPT-4 y ChatGPT-4o para los ítems 25 y 26 del bloque temático de gestión. Finalmente, se presenta el análisis de contenido de las respuestas a estos dos ítems, ofrecidas por ChatGPT-4o y la información disponible en las páginas web de las universidades. Esta estructura permite comprender de manera detallada los resultados obtenidos en cada etapa de análisis.

Grado de ajuste de las respuestas proporcionadas por Copilot y ChatGPT-4

La Tabla I muestra el porcentaje relativo al grado de ajuste en cada uno de los bloques temáticos. En tres de ellos se alcanzó un grado de ajuste suficiente del 100%, lo que indica que Copilot y ChatGPT-4 respondieron correctamente a las preguntas planteadas.

TABLA I. Grado de ajuste de las respuestas de Copilot y ChatGPT-4 por cada bloque temático

Bloques temáticos	Grado de ajuste suficiente (%)	
	Copilot	ChatGPT-4
Acceso	100	100
Gestión	95	90
Dificultad de estudios	100	100
Empleabilidad	100	100
Total	98	97

Fuente: elaboración propia

A modo de representación, se muestran algunos ejemplos de respuesta a preguntas para cada bloque temático, desde el acceso hasta la empleabilidad. Resaltar que las respuestas presentadas de algunos ítems fueron elegidas por

su capacidad para mostrar con claridad el tipo de información que proporciona el modelo de IA generativa. Por motivos de espacio se han recortado algunas respuestas indicando puntos suspensivos (...).

En el bloque de Acceso se destaca el ítem 4, donde se solicita información acerca del bachillerato recomendado para estudiar bioquímica o química. Copilot y ChatGPT-4 adquieren una función orientadora, ofreciendo consejos sobre qué tipo de bachillerato sería el mejor. Como se observa en los ejemplos, las respuestas no sólo indican cuál sería el bachillerato más apropiado, sino que además explican para qué serviría cada uno de ellos.

“Para estudiar bioquímica o química en la U1, necesitarías un bachillerato de ciencias. La universidad ofrece dos itinerarios específicos dentro del Bachillerato de Ciencias: El Bachillerato de Ciencias de la Salud va a permitir a los estudiantes que lo cursen adquirir conocimientos y destrezas básicas para cursar estudios superiores centrados en el área de la salud. (...) El Bachillerato Científico y Técnico está más relacionado con la informática, la ingeniería y las nuevas tecnologías” (CopilotU1)

“Para estudiar Bioquímica o Química en la U12 u otra universidad en España, lo más recomendable sería cursar un Bachillerato en la modalidad de Ciencias, específicamente el Bachillerato de Ciencias de la Salud o el Bachillerato Científico-Tecnológico (...)” (ChatGPT-4U12)

En el bloque de Gestión, omitiendo los dos ítems en los que el grado de ajuste es insuficiente, se destaca el ítem 23, donde se pregunta si es necesario tener una nota media alta para poder realizar un traslado de expediente de una universidad a otra. Como se observa en los ejemplos, las respuestas de Copilot y ChatGPT-4, proporcionan orientación sobre la importancia de obtener una buena nota media, aclarando que este no será el único factor determinante que posibilite realizar un traslado de expediente.

“El proceso de traslado de expediente puede variar según la universidad y la titulación. En general, para solicitar el traslado de expediente es necesario haber aprobado un número mínimo de créditos en la universidad de origen y cumplir con los requisitos de acceso de la Universidad de destino. En cuanto a la nota media, algunas universidades tienen en cuenta la nota media del expediente

académico para el traslado de expediente. Sin embargo, el peso de la nota media en el proceso de traslado puede variar según la universidad y la titulación” (CopilotU4)

“El requisito de tener una nota media alta para el traslado de expediente de una Universidad a otra varía en función de varios factores incluyendo la política de la Universidad de destino y la demanda del programa de estudios al que deseas trasladarte (...). Algunas pueden requerir una nota media mínima, especialmente para programas con alta demanda o limitaciones de cupo (...)” (ChatGPT-4U2)

En el bloque de Dificultad de estudios se destaca el ítem 33, donde se solicita información acerca de la dificultad de estudiar la carrera de informática. Como se observa en el ejemplo de Copilot, las respuestas parten de la información presentada en encuestas que se encuentran en internet, y al igual que en ChatGPT-4, aportan orientaciones a tener en cuenta:

“La dificultad de hacer la carrera de informática puede variar según la Universidad y el país donde se estudie. Según una encuesta realizada a estudiantes universitarios en España, la carrera de ingeniería informática podría considerarse como una de las carreras más difíciles, si se piensa en que implica adquirir conocimientos matemáticos y de cálculo. Sin embargo, es uno de los grados más prácticos de los que se pueden estudiar hoy en día, facilitando así el aprendizaje. Por otro lado, según otra fuente, una carrera de informática o ingeniería informática no es difícil, simplemente exige trabajo y constancia. Si un alumno asiste a las clases, está atento (...)” (CopilotU5)

“La percepción de la dificultad de estudiar la carrera de informática en la UII puede variar ampliamente según diferentes factores individuales y académicos. A continuación, te describo algunos aspectos que pueden influir en cómo se percibe la dificultad de esta carrera: 1. Interés y afición por la tecnología y la informática (...) 2. Habilidades en matemáticas y lógica (...) 3. Compromiso y dedicación al estudio (...)” (ChatGPT-4U11)

En el bloque de Empleabilidad se destaca el ítem 45, donde se solicita información acerca de las salidas profesionales de la carrera de educación

infantil. Como se observa en los ejemplos de Copilot y ChatGPT-4, las respuestas indican multitud de salidas profesionales.

“Los graduados en educación infantil de la U8 pueden optar por una amplia variedad de salidas profesionales. Algunas de las opciones incluyen trabajar como educador o educadora infantil en primer ciclo de educación infantil, en escuelas infantiles y colegios públicos, en instituciones con menores (0-6 años), en programas específicos con menores, de 0 a 6 años, en situación de riesgo social en proyectos de atención a la infancia, en ludotecas, en proyectos de atención familiar, en educación ambiental en la primera infancia, en actividades extraescolares y de tiempo libre, en apoyo escolar, en bibliotecas infantiles, entre otros” (CopilotU8)

“La carrera de Educación Infantil prepara a los graduados para una variedad de roles centrados en el cuidado y la educación de niños pequeños. Las salidas profesionales típicas incluyen: 1. Docencia en educación infantil (...) 2. Educación especial (...), 3. Coordinación y dirección de centros de educación infantil (...)” (ChatGPT-4U14)

Comparación del grado de ajuste de las respuestas proporcionadas por Copilot, ChatGPT-4 y ChatGPT-4o

Como se observó en la Tabla I, el único bloque temático que no obtuvo un grado de ajuste suficiente del 100% fue el de gestión, señalando que la dificultad de obtener respuestas ajustadas a lo que se preguntaba se encontraba en el ítem 25 y el ítem 26. Por ello, la Tabla II muestra el porcentaje relativo al grado de ajuste en los dos ítems, distinguiendo entre Copilot, ChatGPT-4 y ChatGPT-4o. Aunque las diferencias no alcanzan el grado de significación estadística ($p > 0.05$ en todos los casos), el análisis de los valores absolutos sí refleja un cambio que conviene ser descrito.

TABLA II. Grado de ajuste de las respuestas para Copilot, ChatGPT-4 y ChatGPT-4o

Grado de ajuste (%)	Copilot		ChatGPT-4		ChatGPT-4o	
	Ít25	Ít26	Ít25	Ít26	Ít25	Ít26
Insuficiente	27	33	93	27	7	0
Suficiente	73	67	7	73	93	100

Fuente: elaboración propia

Copilot presenta un alto grado de ajuste en los ítems 25 (73%) y 26 (67%). Para este último, ChatGPT-4 también alcanza un 73%. Por el contrario, en el ítem 25, el grado de ajuste suficiente es un 7%, ya que, como se muestra en el ejemplo, ninguna respuesta es correcta, ni menciona explícitamente un precio, ni se ajusta al descriptor.

“El precio por el reconocimiento de créditos de una carrera a otra en las universidades españolas, incluida la U10, puede variar dependiendo de varios factores, como la Comunidad Autónoma y la política específica de la universidad (...)” (ChatGPT-4U10)

En el siguiente modelo al que se aplicaron los dos ítems, ChatGPT-4o, presenta casi un 100% de respuestas con un grado de ajuste suficiente en el ítem 25, y para el ítem 26, un 100% de respuestas con un grado de ajuste suficiente, es decir, todas las respuestas proporcionan datos cuantitativos y detallados sobre lo que se pregunta.

De manera detallada, se presentan los hallazgos obtenidos al comparar la información proporcionada en la aplicación con la disponible en las páginas web.

Ítem 25

En el ítem 25, se busca determinar el costo del reconocimiento de créditos al cambiar de una carrera a otra, por lo que la respuesta esperada debe centrarse en proporcionar una estimación de los costos asociados. Al comparar las respuestas de ChatGPT-4o con la información encontrada en las páginas web,

se observa que la información se presenta de dos maneras: expresada en euros o en términos porcentuales.

Ninguna de las cinco universidades que responden el precio del crédito expresado en euros ofrece una respuesta correcta (U1, U2, U3, U8, U15). Esto se debe a que el precio que están indicando se refiere al crédito de una asignatura en primera matrícula y no al de reconocimiento. Por ejemplo, en el caso de U2, ChatGPT-4o expone lo siguiente:

“(...) Para el curso académico 2022-2023, el precio por reconocimiento de créditos en estudios de grado es de aproximadamente 12,62 euros por crédito (...)” (U2)

En la página web, en el documento de precios públicos, se especifica que se debe abonar el 30% de lo establecido en el anexo 1 (anexo en el que aparecen los precios por crédito en función del número de matrícula), es decir, el 30% de 12,62€ por cada crédito. Por tanto, si una asignatura tiene 6 créditos y se debe aplicar un 30% a cada uno de estos créditos, el costo por el reconocimiento de la asignatura sería de 22,74€.

Las diez universidades (U4, U5, U7, U9, U10, U12, U13, U14) que responden con el porcentaje que se debe aplicar a cada crédito para reconocerlos, responden que debe ser del 25%.

*“- **Grado** : El precio por crédito reconocido es el 25% del precio del crédito en primera matrícula. Por ejemplo, si el precio del crédito en primera matrícula es de 25 euros, el coste por crédito reconocido sería de 6,25 euros.*

*- **Máster** : El precio por crédito reconocido es el 25% del precio del crédito en primera matrícula. Por ejemplo, si el precio del crédito en primera matrícula es de 45 euros, el coste por crédito reconocido sería de 11,25 euros.”* (U10)

De estas, solo dos (U6, U11) no proporcionan información correcta. Según el precio público establecido en el documento, no se debe de aplicar un 25% para esas dos universidades, sino un 30%.

Ítem 26

En el ítem 26, se busca determinar cuántos créditos se pueden cursar por año

si se están haciendo dos carreras a la vez, por lo que la respuesta esperada debe centrarse en proporcionar cuáles son los límites de créditos permitidos al simultanear estudios. Al comparar las respuestas de ChatGPT-4o con la información encontrada en las páginas web, se observa que el número máximo de créditos establecido para simultanear estudios es de 90 créditos.

En las quince universidades se establece como máximo número de créditos 90. No obstante, en tres de ellas, se dan intervalos. En U1, se da el intervalo 90 a 120 créditos y en U3 y U9 intervalos de 78 a 90 créditos, distinguiendo incluso entre simultaneidad en grado y máster.

“(…) en la mayoría de las universidades españolas, incluyendo la U1, el límite suele estar en torno a los 90-120 créditos por año académico, aunque esto puede depender de la capacidad del estudiante y la aprobación de la universidad” (U1)

*“(…) Estudiantes de Grado** : Pueden matricularse en un máximo de 90 créditos por año académico. Estudiantes de Máster** : Pueden matricularse en un máximo de 75 créditos por año académico” (U9)*

En tres de las quince universidades (U2, U7, U9) se menciona el límite máximo de 90 créditos, pero no se pudo verificar esta información ya que no se encontró en sus respectivas páginas web.

Esta restricción de créditos, como se menciona en la mayoría de las respuestas y en el ejemplo (U15), tiene como objetivo evitar que el estudiantado se enfrente a una carga académica excesiva.

“(…) Es importante tener en cuenta que esta limitación está diseñada para asegurar que los estudiantes puedan manejar la carga de trabajo y mantener un buen rendimiento académico” (U15)

Conclusiones

En este estudio se analizó el grado de ajuste de las respuestas proporcionadas por Copilot y ChatGPT-4, comparando posteriormente las que presentan un grado de ajuste insuficiente con las respuestas del nuevo lenguaje multimodal ChatGPT-4o. El foco de análisis fueron las respuestas a los ítems relativos al precio por reconocimiento de créditos y simultaneidad de estudios, correspondientes al bloque temático de gestión. Se describió si la información

proporcionada por ChatGPT-4o coincidía con la indicada en las páginas web de las quince universidades, y se trató de investigar las posibles razones por las que la aplicación no logró encontrar la información en alguna de las universidades.

Respecto al primer objetivo, se analizó el grado de ajuste de las respuestas proporcionadas por Copilot y ChatGPT-4, encontrando un grado de ajuste suficiente del 100% para tres de los cuatro bloques temáticos. Esto permitió identificar que la investigación principal debía centrarse en los ítems con un grado de ajuste insuficiente, es decir, dos en los que se solicitaba información de carácter cuantitativo.

Posteriormente, se evaluó si ChatGPT-4o mejoraba el grado de ajuste de las respuestas, concluyendo un mayor grado de ajuste suficiente en los dos ítems. En contraste, Copilot y ChatGPT-4, presentan mayor grado de ajuste insuficiente tanto para el ítem 25 como para el ítem 26. Inicialmente, esto sugirió que ChatGPT-4o ofrecía respuestas con mayor precisión y adecuación. No obstante, tras aplicar una prueba de chi-cuadrado no se pudo llegar a afirmar que la diferencia de ajuste fuese significativa.

Respecto al segundo objetivo, se describió, a partir de un análisis de contenido, la información proporcionada en las respuestas junto con la de las páginas web de las universidades. Se sugiere contemplar la dificultad que supone tanto para la IA como para el estudiantado localizar dicha información concreta.

En cuanto a esa búsqueda manual, la mayoría de la información se encuentra en documentos PDF de precios públicos y normas de permanencia, o directamente en las páginas web de las universidades, generalmente accediendo a través de menos de cinco pasos. Esto sugiere que la información está relativamente disponible pero que su correcta interpretación y presentación es crucial para la orientación. Sería recomendable organizar esta información en las páginas web, de manera más accesible, e incluso creando un apartado específico referente a los créditos que se pueden cursar, dependiendo de si se cursa un único grado, un doble grado o de si se trata de una simultaneidad de estudios.

Respecto a la pregunta de investigación inicial: ¿podrían estos modelos de lenguaje especializarse en la orientación al estudiantado universitario?

ChatGPT-4o demuestra tener un modelo de lenguaje generativo más preciso cuando se trata de obtener información sobre datos cuantitativos concretos en los dos ítems analizados. No obstante, ante la continua evolución de la IA, estos modelos de lenguaje podrían especializarse en la orientación al estudiantado universitario. Su potencial como modelos para el análisis y comprensión de la información abre nuevas posibilidades en educación (González-Mayorga et al., 2024). Será fundamental que se continúe realizando un análisis profundo de la calidad de los chatbots (Chiappe et al., 2025), y verificar continuamente la información que proporcionan con fuentes oficiales, para asegurar su exactitud. Como implicación, para la especialización de estos modelos en la orientación universitaria, sería relevante mantener actualizada y bien estructurada la información en las páginas web universitarias. La orientación universitaria debe adaptarse a un nuevo entorno complejo, aprovechando las innovaciones tecnológicas, como la IA, para mejorar los servicios de apoyo y tutoría (Bearman, 2022), facilitando así, la atención personalizada (Viñuela y Vidal, 2023).

La implementación de los chatbots, puede ser beneficiosa para la orientación educativa y el aprendizaje (Rathore, 2022), siempre y cuando se atienda al cumplimiento ético de lo que supone utilizar la IA (Flores-Vivar & García-Peñalvo, 2023). Es importante ser conscientes de que continúa en desarrollo, y que, como se ha observado en el estudio, aún no se ha alcanzado su máxima precisión. Debe ser entendida como un factor más, que influye en la calidad educativa (López Rodríguez del Rey et al, 2023; Sánchez Cabeza, 2017) y al que toda la comunidad educativa debe adaptarse.

En el curso académico 2019-2020, el 7% del estudiantado que iniciaba sus estudios decidió cambiar de grado (SIIU, 2024), por lo que es esencial optimizar tales servicios para facilitar la realización de trámites administrativos como el reconocimiento de créditos. La información se debe estructurar de manera que la IA pueda acceder fácilmente, lo que también conllevaría satisfacción en el estudiantado a la hora de utilizar estos servicios (Segovia García, 2023). Se trataría de que las instituciones universitarias se comprometiesen a actualizar cada año las páginas web con la información más relevante y las normativas actuales.

De igual forma, en este estudio se confirmó que los chatbots no solo

funcionan como servicio de información, sino también de apoyo, orientación y asesoramiento. Esto sucede al plantear preguntas que se relacionan con la experiencia, como ocurre en el bloque temático de Dificultad de estudios.

En síntesis, aunque Copilot y ChatGPT muestren un alto potencial como servicio de orientación universitaria, su efectividad se encuentra condicionada por la calidad de la información disponible en las páginas web. Por lo tanto, es fundamental que las universidades trabajen en mantener actualizadas las páginas web, acorde con los cambios normativos, plazos y trámites administrativos que se van sucediendo, no solo al inicio de un grado universitario sino también durante el proceso. Esto optimizaría el uso de aplicaciones basadas en IA.

Como futuras líneas de investigación sería interesante realizar un seguimiento de las mejoras que se van produciendo en inteligencia artificial y en las propias páginas web. Además, debido a la alta cantidad de información y normativa relacionada con las universidades, sería interesante crear un chatbot exclusivamente relacionado con la gestión de trámites administrativos o incluso implementarlos como servicio piloto de orientación de alguna universidad, con el fin de conocer la satisfacción del estudiantado con tal servicio.

La necesidad de actualizar continuamente la información se presenta también como una limitación, ya que vivimos en una sociedad que continuamente está generando más conocimientos, normativa e información. Otra limitación radica en nuestra percepción de los chatbots, los cuales no deben considerarse como un remplazo del personal de orientación, sino como un complemento. Por último, se debe tener en cuenta la ética de la inteligencia artificial (UNESCO, 2021). Al implementar aplicaciones como Copilot o ChatGPT en las páginas web, se debe asegurar la confidencialidad y privacidad de los datos, así como ser conscientes de que su implementación está aún en desarrollo.

Estas conclusiones y recomendaciones son esenciales para desarrollar y adaptar aplicaciones de IA como ChatGPT en el ámbito de la orientación universitaria, asegurando que sean útiles, precisas y fiables para el estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Pérez, P.R., López-Aguilar, D., & Garcés-Delgado, Y. (2020). Vocational preferences, the transition and the adaptation to university education: an analysis from the perspective of High School students. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 72(4), 9-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.80131>
- Artiles-Rodríguez, J., Guerra-Santana, M., Aguiar-Perera, M.V., & Rodríguez-Pulido, J. (2021). Agente conversacional virtual: la inteligencia artificial para el aprendizaje autónomo. *Pixel-bit*, 62, 107-144. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.86171>
- Bearman, M., & Ajjawi, R. (2023). Learning to work with the black box: Pedagogy for a world with artificial intelligence. *British Journal of Educational Technology*, 54(5), 1160–1173. <https://doi.org/10.1111/bjet.13337>
- Bearman, M., Ryan, J., & Ajjawi, R. (2022). Discourses of artificial intelligence in higher education: a critical literature review. *Higher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/S10734-022-00937-2/TABLES/2>
- Chiappe, A., Sanmiguel, C., y Sáez Delgado, F.M. (2025). IA generativa versus profesores: reflexiones desde una revisión de la literatura. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 72, 119-137. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.107046>
- Chvanova, M. S., Hramov, A. E., Khramova, M. V., & Pitsik, E. N. (2016). Is it possible to improve the university education with social networks: The opinion of students and teachers. *2016 IEEE Conference on Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies, IT and MQ and IS 2016, October*, 33–38. <https://doi.org/10.1109/ITMQIS.2016.7751895>
- Cueva Gaibor, D. A. (2020). Transformación digital en la universidad actual. *Revista Conrado*, 16(77), 483–489.
- El uso de la IA en el análisis de redes informales para la orientación en Educación Superior. Ministerio de Ciencia e Innovación. Proyectos de Generación de Conocimiento 2021. Referencia PID2021-125405NB-I00.
- Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A., Johnson, E. E., y Baah, P. K. (2022). The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian highereducation. *International Journal*

- of Educational Technology in Higher Education, 19(1), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00362-6>
- Falcón-Linares, C., & Arraiz-Pérez, A. (2017). Construcción eficiente y sostenible de la carrera: El portafolio profesional como recurso de orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 8–29. <https://socioconstructivismo.unizar.es/>
- Flores-Vivar, J.-M., & García-Peñalvo, F.-J. (2023). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4). *Comunicar*, 31(74). <https://doi.org/10.3916/c74-2023-03>
- García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). The new reality of education in the face of advances in generative artificial intelligence. *Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia*, 27(1), 9–39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- González-Castellano, N., Runte-Geidel, A., Berrios-Aguayo, B., & Muñoz-Galiano, I. M. (2023). Buenas prácticas docentes y tutoriales en el ámbito universitario: la visión del docente Good teaching practices and tutorials in the university context: the vision of the good teacher. *Estudios Sobre Educacion*, 45, 97–121. <https://doi.org/10.15581/004.45.005>
- González-Mayorga, H., Rodríguez-Esteban, A., y Vidal, J. (2024). El uso del modelo GPT de OpenAI para el análisis de textos abiertos en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 69, 227–253. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.102032>
- Guerrero-Bocanegra, B. (2022). Tópicos frecuentes en los foros de acogida para el desarrollo de un chatbot de orientación inicial universitaria. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 17(2), 187. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.225>
- Herrera-Ortiz, J. J., Peña-Avilés, J. M., Herrera-Valdivieso, M. V., & Moreno-Morán, D. X. (2024). La inteligencia artificial y su impacto en la comunicación: recorrido y perspectivas. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 26(1), 278–296. <https://doi.org/10.36390/telos261.18>
- Incio Flores, F. A., Capuñay Sanchez, D. L., Estela Urbina, R. O., Valles Corral, M. Á., Vergara Medrano, E. E., & Elera Gonzales, D. G. (2021). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, 12(1). <https://doi.org/10.36390/telos261.18>

[tps://doi.org/10.17162/au.v12i1.974](https://doi.org/10.17162/au.v12i1.974)

- Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 47, de 24 de febrero de 2022, páginas 23201 a 23219
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 69, de 22 de marzo de 2023, páginas 34000 a 34050
- Mayor-Alonso, E., Vidal, J., y Rodríguez-Esteban, A. (2024). Los chatbots como herramienta de apoyo para la orientación universitaria. *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa* (87), 188-203. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.2971>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Prentice Hall / Pearson.
- Medrano, J.F., Castillo, C.A., Tejerina, M.A. (2018). *Empleo de un Chatbot en el aula como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje*. V Jornadas de Innovación Educativa
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español* <https://www.universidades.gob.es/publicaciones-e-informes/>
- Ogosi Auqui, J. A. (2021). Chatbot del proceso de aprendizaje universitario: Una revisión sistemática. *Alpha Centauri. Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 2(2), 29–43. <https://doi.org/10.47422/ac.v2i2.33>
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2024). *Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024, por el que se establecen normas armonizadas sobre inteligencia artificial y se modifican diversos reglamentos y directivas (Ley de Inteligencia Artificial)*. *Diario Oficial de la Unión Europea*.
- Rathore, B. (2021). Exploring the Potential Impacts of Chatbot Software/Apps (ChatGPT) on Education: Benefits, Drawbacks, and Future Prospects. *International Journal of Multidisciplinary Innovation and Research Methodology*, 1(1), 2960-2968. <https://ijmirm.com/index.php/ijmirm/article/view/18>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 318, de 31 de diciembre de 2010, páginas 109312 a 109352
- Rodríguez Almazán, Y., Parra-González, E.F., Zurita-Aguilar, K.A., Mejía

- Miranda, J. & Bonilla Carranza, D. (2023). ChatGPT: La inteligencia artificial como herramienta de apoyo al desarrollo de las competencias STEM en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. *Revista electrónica de Computación, Informática, Biomédica y Electrónica*, 12 (1), 5-12
- Sánchez Cabezas, P. P., López Rodríguez del Rey, M. M., & Alfonso Moreira, Y. (2018). La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del docente universitario. *Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 14(65), 50–57.
- UNESCO. (2021). Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial. En UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa
- Vera-Rubio, P. E., Patricia Bonilla-González, G. P., Quishpe-Salcán, A. C., & Campos-Yedra, H. M. (2023). La inteligencia artificial en la educación superior: un enfoque transformador Artificial intelligence in higher education: a transformative approach Inteligência artificial no ensino superior: uma abordagem transformadora. *Polo Del Conocimiento*, 85(11), 67–80. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i11.6193>
- Vieira, M. J., & Vidal, J. (2006). Tendencias de la Educación Superior Europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 75-97. <https://bit.ly/3U6yfbg>
- Viñuela, Y., & Vidal, J. (2023). Guidance to students in Spanish public university degrees. *Revista Complutense de Educacion*, 34(3), 605–616. <https://doi.org/10.5209/rced.79759>
- Wagh, K. S., & Hiremath, G. (2018). Chatbot for Education System. *International Journal of Advance Research*. www.IJARIT.com

Anexo I

TABLA III. Herramienta adaptada de Mayor-Alonso et al. (2024)

Acceso	
Ít1. ¿Cómo son las pruebas de acceso?	Describe las pruebas de acceso a la universidad, tanto si es la fase general como la voluntaria o detallando el modo de acceso
Ít2. ¿Cuánto tiempo de descanso hay entre un examen de EBAU y otro?	Proporciona un tiempo aproximado de descanso
Ít3. ¿Cuánto tiempo de validez tiene la nota de la EBAU?	Describe cuál es el tiempo de validez, centrándose en la fase general o la específica o ambas
Ít4. Para estudiar bioquímica o química ¿qué necesitaría hacer, un bachillerato de ciencias de la salud o un bachillerato tecnológico?	Describe qué bachiller sería adecuado realizar
Ít6. ¿Cómo se calcula la nota de la EBAU?	Explica cómo calcular la nota media y/o proporciona enlaces de simuladores
Ít10. ¿Puedo estudiar una carrera de humanidades habiéndome presentado a la fase voluntaria de la EBAU de biología y química?	Explica cómo la elección de asignaturas en la EBAU afecta a las opciones de elección de carrera
Ít5. ¿Puedo solicitar plaza en más de una Comunidad Autónoma?	Responde con un sí o explica el funcionamiento de la solicitud en más de una Comunidad Autónoma
Ít7. ¿Cómo me preinscribo a un grado?	Describe el proceso que se debe seguir para preinscribirse a un grado
Ít8. ¿Cuáles son los plazos para hacer la preinscripción?	Da una estimación de los plazos (meses o días) para realizar la preinscripción
Ít9. Si no reservo plaza según haya salido el listado de admitidos del grado, ¿pierdo la plaza?	Responde con un sí o explica las políticas y consecuencias de no reservar plaza
Ít11. ¿Cómo me matriculo?	Describe el proceso que se debe seguir para matricularse a un grado
Ít14. ¿Cómo me preinscribo a un máster?	Se describe el proceso que se debe seguir para preinscribirse a un máster
Gestión	
Ít15. ¿Sí yo me matriculo tengo que pagar algo? Vaya, ¿podré renunciar en el caso de que me acepten en el módulo en septiembre?	Explica las tasas de matrícula y las condiciones para renunciar
Ít16. Estamos a mitad de curso y quiero dejar la carrera ¿tendría que pagar las tasas de matrícula?	Detalla las obligaciones financieras al abandonar un curso o posibles excepciones
Ít17. ¿Qué becas puedo solicitar para los estudios de grado?	Describe las becas disponibles para estudios de grado
Ít18. Este año he tenido beca (he aprobado las 10 asignaturas) y me gustaría saber si en el caso de que cambiase de carrera, ¿podría volver a recibir la beca el año que viene?	Explica si se puede volver a recibir beca y las condiciones de renovación al cambiar de carrera

Ít19. ¿Qué beca puedo solicitar para los estudios de máster?	Describe las becas disponibles para estudios de máster
Ít20. Tengo una media baja y quería empezar el doctorado, pero sé que no voy a poder optar a la FPU por lo que he pensado en correr yo con los gastos de matrícula y más adelante pedir otra beca ¿qué otras becas hay?	Explica opciones de financiación y becas alternativas para doctorandos
Ít22. ¿Cómo hago para trasladar el expediente de una universidad a otra?	Explica el procedimiento para trasladar un expediente académico o se incluye la documentación necesaria para realizar el traslado
Ít23. ¿Hace falta tener una nota media alta para que me den el traslado de expediente de una Universidad a otra?	Detalla los requisitos para hacer el traslado de expediente, si los hay, y cómo afecta la nota media al proceso
Ít24. Para cambiar de universidad, ¿si entras por nota de Selectividad te reconocen el mismo número de créditos que si lo haces por traslado de expediente?	Clarifica las políticas de reconocimiento de créditos en diferentes escenarios de transferencia entre universidades
Ít25. ¿Cuál es el precio por reconocer los créditos de una carrera a otra?	Proporciona una estimación de los costos asociados con el reconocimiento de créditos explica qué este precio puede variar
Ít26. Si estoy haciendo dos carreras a la vez ¿cuántos créditos puedo cursar por año?	Expone cuáles son los límites de créditos permitidos al cursar dos carreras a la vez
Ít27. Aunque esté en primer año de carrera, ¿podría coger asignaturas de otros años?	Explica la normativa sobre elección de asignaturas de otros años para estudiantes de primero.
Dificultad de estudios	
Ít29_40. (12 ítems) ¿Es difícil hacer la carrera de [titulación]?	Proporciona una orientación sobre la dificultad o expone estadísticas interesantes con las que se evaluó la dificultad
Empleabilidad	
Ít43_50. (12 ítems) ¿Qué salidas tiene la carrera de [titulación]?	Expone las salidas profesionales de la carrera

Fuente: elaboración propia a partir de la herramienta original de Mayor-Alonso et al. (2024)

Repetición y Consecuencias Socioemocionales externalizantes según el Sexo en la Educación Secundaria Obligatoria

Repetition and Externalizing Socio-Emotional Consequences according to Sex in Compulsory Secondary Education

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-731>

Isaías Martín-Ruiz

<https://orcid.org/0000-0002-4696-2374>

Universidad de Málaga

Ana Herrera-Gallego

<https://orcid.org/0009-0002-0943-908X>

Universidad de Málaga

Agustin Wallace-Ruiz

<https://orcid.org/0000-0003-1437-0128>

Universidad de Málaga

Resumen

La adolescencia es una etapa de crecimiento donde los problemas de salud mental pueden tener efectos considerables. Algunas condiciones personales, como el sexo, o algunas medidas educativas como la repetición, pueden ser relevantes para promover la aparición de problemas socioemocionales de tipo externalizante. El objetivo de este estudio es analizar el impacto de la repetición de curso en los problemas externalizados (ira y agresión) y los recursos personales (autoestima, competencia social y conciencia de problemas) según el sexo de los adolescentes. La muestra incluyó 230 chicos y 215 chicas adolescentes entre

12 y 17 años. Se utilizó el test “Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes” (SENA) y un diseño comparativo transversal ex post facto. Se realizaron análisis descriptivos y comparaciones entre medias mediante ANOVA factorial 2x5. Los resultados indican que el sexo y la repetición de curso influyen en el ajuste emocional y social de los adolescentes. En la ira, las adolescentes que repiten muestran puntuaciones mayores que los chicos no repetidores. En la agresión, los repetidores tienen puntuaciones más altas, sin efecto significativo del sexo o su interacción con la repetición. En conclusión, este estudio señala el impacto de la repetición en los problemas socioemocionales de tipo externalizado según el sexo, destacando la relevancia de los recursos personales como factores protectores durante la adolescencia.

Palabras clave: repetición, agresión, ira, recursos personales, adolescencia, sexo.

Abstract

Adolescence is a stage of growth where mental health problems can have considerable effects. Some personal conditions, such as sex, or some educational measures such as repetition, can be relevant to promote the appearance of externalizing socio-emotional problems. The aim of this study is to analyze the impact of repeating a course on externalizing problems (anger and aggression) and personal resources (self-esteem, social competence and awareness of problems) according to the sex of adolescents. The sample included 230 males and 215 females between 12 and 17 years old. The test “Evaluation System for Children and Adolescents” (SENA) was used and a cross-sectional comparative design ex post facto. Descriptive analyses and comparisons between means were performed using 2x5 factorial ANOVA. The results indicate that sex and repetition of a course influence the emotional and social adjustment of adolescents. In anger, the group of women and repeaters show higher scores than men and non-repeaters. In aggression, repeaters have higher scores, with no significant effect of sex or its interaction with repetition. In conclusion, this study points out the impact of repetition on externalized socio-emotional problems according to sex, highlighting the relevance of personal resources as protective factors during adolescence.

Key words: repetition, aggression, anger, personal resources, adolescence, sex.

Introducción

La adolescencia es una etapa crucial de transición entre la infancia y la adultez, caracterizada por cambios significativos en las áreas biológica, cognitiva, social y familiar. Durante este período los adolescentes logran

hitos importantes como la formación de una identidad sólida, el desarrollo del pensamiento formal y la madurez sexual (Bailen et al., 2019; Filipiak y Lubianka, 2021). Aunque estos logros ofrecen oportunidades valiosas para el aprendizaje y crecimiento, también pueden generar situaciones estresantes y aumentar la vulnerabilidad emocional debido a la rapidez de los cambios. Las fuentes comunes de estrés incluyen el distanciamiento emocional de los padres, la presión académica autoimpuesta, las preocupaciones sobre la imagen corporal y los cambios físicos, la necesidad de aceptación por sus pares y las interacciones con ellos (Filipiak y Lubianka, 2021). Además, los adolescentes pueden enfrentar otras situaciones personales, contextuales y escolares que pueden ser potenciales fuentes de estrés y vulnerabilidad (Bailen et al., 2019).

La prevalencia de problemas de salud mental en esta etapa evolutiva es relevante, situada alrededor del 20% (Anglim et al., 2020; Martín et al., 2022). Estas experiencias podrían perdurar en la adultez y tener consecuencias graves y afectar significativamente a las interacciones sociales y bienestar emocional (Chen et al., 2020; Orgilés et al., 2023; Tamarit et al., 2020). Estos problemas tienen relación con la sintomatología socioemocional y también con los recursos personales para afrontar las situaciones potencialmente vulnerables.

Por un lado, los problemas socioemocionales con mayor impacto personal y social en los adolescentes son de tipo externalizados, como la ira y la agresividad (Lohmann, 2017). Estos problemas se caracterizan por comportamientos disruptivos y agresivos dirigidos hacia otros o el entorno (OMS, 2019; Hernández et al., 2018). La ira es una emoción común que puede variar en intensidad (APA, 2014; Hernández et al., 2018) mientras que la agresividad implica la intención de causar daño físico o psicológico (Hernández et al., 2018; Martín et al., 2022). Estos comportamientos son críticos para la salud mental infantil y adolescente, ya que afectan significativamente al desarrollo y bienestar impactando en el desarrollo socioafectivo y en el contexto social y familiar (Lohmann, 2017; Salavera y Usán, 2019). Algunas investigaciones sugieren diferencias de sexo, que podrían ser moduladoras en la adolescencia temprana (Carapeto et al., 2022; Mesurado et al., 2018; Oliva et al., 2017; Rey et al., 2023; Yancey et al., 2019). Así, los chicos suelen

mostrar mayores niveles de agresividad como manifestación de desajustes emocionales (Salavera y Usán, 2020; Yancey et al., 2019) mientras que las chicas suelen expresar ira contenida sin conductas agresivas externas (Oliva et al., 2017). Sin embargo, algunas investigaciones no encuentran diferencias en ira o agresividad entre sexos (Mesurado et al., 2018).

Por otro lado, los recursos personales son habilidades para afrontar los desafíos de la adolescencia de manera efectiva y son fuente de protección, como la autoestima, la competencia social, y la conciencia de problemas (Caqueo, 2020; Carapeto et al., 2022; Mesurado et al., 2018; Núñez et al., 2021; Oliva et al., 2017; Rey et al., 2023; Salavera y Usán, 2019; Yancey et al., 2019).

La autoestima es una percepción subjetiva de las propias habilidades y competencias, que influye en la autopercepción y relaciones con los demás (Farías y Urra, 2022). En la adolescencia, la autoestima es clave para la estabilidad emocional y bienestar (Núñez et al., 2021). Algunas investigaciones indican que las chicas generalmente presentan menor autoestima que los chicos (Gibby, 2021), aunque otros estudios no muestran este patrón claro (Farías y Urra, 2022).

La competencia social es la capacidad de adaptarse a normas comunitarias y aplicar habilidades sociales. Los adolescentes con mejores habilidades sociales tienen más autoestima y mejor desempeño escolar (Huber, 2019). En concreto, las chicas pueden tener más dificultades para comunicar y expresar emociones, lo que afecta a la estabilidad de sus redes sociales (Aguilar, 2020). En cambio, algunos estudios no encuentran diferencias de sexo en competencia social (Portela, 2021).

La conciencia de problemas es la capacidad de reconocer dificultades y buscar ayuda. Este recurso suele ser mayor en chicas, quienes perciben y comprenden mejor las emociones (Gibby et al., 2021), aunque esto también puede aumentar el riesgo de problemas emocionales (Schoeps et al., 2019). Así, la autoestima y la competencia social se consideran factores protectores positivos ya que predicen el bienestar psicológico en los adolescentes. Estos factores promueven relaciones interpersonales más gratificantes y permiten a los jóvenes una mayor capacidad para enfrentar las complicaciones diarias (Aguilar, 2020; Farías y Urra, 2022; Huber et al., 2019). Algunas

investigaciones sugieren que podría haber diferencias en la expresión de estas dificultades según el sexo (Aguilar, 2020; Farías y Urra, 2022; Gibby et al., 2021; Huber et al., 2019; Schoeps et al., 2019), aunque otros estudios no encuentran estas diferencias (Carapeto et al., 2022; Mesurado et al., 2018; Portela et al., 2021).

Una de las medidas educativas extraordinarias es la repetición de curso, que implica que un estudiante vuelva a cursar un año académico no superado. Esta medida tiene una estrecha relación con el fracaso escolar y los riesgos tanto personales como sociales (Horbach et al., 2020). Repetir curso no solo repercute en el rendimiento académico, sino que también puede generar efectos sociales y emocionales adversos, como la sobreedad, la estigmatización, el aumento de problemas de conducta y desajuste socioemocional. En concreto, la mayor parte de los estudiantes que repiten se concentra en el primer año de la Educación Secundaria Obligatoria, siendo una situación más frecuente entre los varones (Méndez y Cerezo, 2018).

Las evaluaciones nacionales e internacionales indican que España tiene una alta tasa de repetidores, situada alrededor del 7% en Educación Secundaria, que triplica la media de la OCDE y de la UE (INE, 2023; MEFPD, 2024). Una medida costosa asociada con el fracaso escolar que perjudica especialmente a estudiantes de niveles socioeconómicos y culturales bajos. La repetición aumenta la probabilidad de presentar abandono escolar, síntomas depresivos y riesgos de problemas de salud mental (Horbach et al., 2020; Livingston et al., 2018). Además, a menudo coexisten con los trastornos de aprendizaje, del neurodesarrollo o mentales (APA, 2014).

La repetición es una medida excepcional que se puede tomar cuando el alumno no consigue las competencias y objetivos establecidas para su edad y nivel educativo. Según la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), el equipo docente debe tener en cuenta que la promoción no beneficiará a la evolución académica del alumno ya que le impide seguir con éxito el curso siguiente. En este sentido, esta decisión se tomará una vez se hayan agotado todas las medidas ordinarias y específicas como el apoyo educativo, refuerzo de enseñanzas básicas de lengua y matemáticas, o adaptaciones curriculares no significativas.

Sin embargo, algunas investigaciones han señalado consecuencias

positivas que la repetición puede tener en la madurez y avance académico (Battisttin y Schizzerotto, 2019; Mathys et al., 2019; Valbuena et al., 2021), ofreciendo otra oportunidad para adquirir competencias básicas y promoviendo la cultura del esfuerzo (Choi y Harachi, 2020). Marsh et al., (2017) encontraron un pequeño efecto positivo de la repetición en el autoconcepto académico matemático según los resultados del estudio PISA. También señala que la repetición disminuye la ansiedad y favorece el aumento de la autoeficacia.

Sin embargo, la repetición puede dificultar la adaptación a un nuevo grupo y favorecer baja autoestima, pérdida de motivación y de expectativas académicas, desconexión del grupo y la escuela, y riesgo de abandono escolar (González y Álvarez, 2022). Los repetidores en la etapa de Educación Secundaria tienen un autoconcepto académico más bajo y enfrentan problemas de ajuste socioemocional y conductual mayores (Méndez y Cerezo, 2018; Sosa et al., 2016).

La repetición de curso puede tener connotaciones negativas que afectan tanto a nivel académico como social. Por tanto, es crucial evaluar las consecuencias de dicha medida en la Educación Secundaria donde los adolescentes pueden sentirse estigmatizados, sufrir problemas socioemocionales y conductuales (Yang et al., 2018).

En definitiva, la adolescencia es una etapa sensible que combina oportunidades significativas para el crecimiento personal y social con desafíos que pueden generar estrés y vulnerabilidad emocional. La repetición escolar es una medida educativa que puede tener un efecto significativo en la salud mental y, en concreto, en la presencia de problemas de conductas y en los recursos personales de los adolescentes, que pueden afectar de modo diferente según el sexo. Por tanto, el objetivo de este estudio es analizar el efecto del sexo y la medida educativa recibida (realizar una repetición de curso) en los problemas externalizados (ira y agresión) y en los recursos personales (autoestima, competencia social y conciencia de los problemas).

En primer lugar, se proponen tres hipótesis sobre el efecto de sexo y medida educativa en los problemas externalizados.

- Hipótesis 1. Los chicos obtienen puntuaciones mayores en ira y agresión que las chicas.
- Hipótesis 2. El alumnado que repite presenta puntuaciones más

altas en ira y agresión que los que no.

- Hipótesis 3. Existen interacciones entre sexo y repetir en los problemas externalizantes (ira y agresión).

En segundo lugar, se proponen tres hipótesis sobre el efecto de sexo y medida educativa en los recursos personales.

- Hipótesis 4. Los chicos obtienen puntuaciones mayores en autoestima y competencia social y menores en conciencia de los problemas que las chicas.
- Hipótesis 5. El alumnado que repite presenta puntuaciones más bajas en autoestima y competencia social y altas en conciencia de los problemas que los que no hayan repetido.
- Hipótesis 6. Existen interacciones entre sexo y repetir en los recursos personales (autoestima, competencia social, y conciencia de los problemas).

Método

Muestra

El estudio incluyó 445 adolescentes que cursan Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El alumnado participante procede de cuatro centros de Educación Secundaria que se distribuye según los cursos (ver Tabla I). La distribución de estudiantes según el curso es desigual, abundando participantes de 2º y 1º de la ESO. Esta cuestión parece indicar mayor número de repetidores en 2º de la ESO, pero sin embargo, es en 3º de la ESO donde se presenta un mayor porcentaje de repetidores. El total de alumnado repetidor oscila entre 14.67 y 25.75 % según el curso, siendo el valor total del 17.89 %.

TABLA I. Distribución de los estudiantes según curso.

Curso	Alumnado	Repetidor	<i>f</i> (repetidores)
1º ESO	109	16	14.67
2º ESO	210	38	18.09
3º ESO	66	17	25.75
4º ESO	60	9	15.00
Total	445	80	17.98

Fuente: elaboración propia.
f (porcentaje repetidores de cada curso)

El grupo de chicas estaba formado por 215 estudiantes (48.3%) con edades comprendidas entre 12 y 17 años ($M = 13.59$; $DT = 1.14$). El grupo de chicos está compuesto por 230 estudiantes (51.7 %) con edades entre los 12 y 17 años ($M = 13.60$; $DT = 1.24$). No se encontraron diferencias significativas en la edad entre *sexos* [$t(433) = 0.54$ y $p = .957$]. La distribución por sexos de los participantes es bastante equilibrada, como se muestra en la Tabla II. No se detectaron diferencias significativas en el número de estudiantes según el sexo [$\chi^2(445) = 0.733$ y $p = .655$]. Por último, se señala que existen mayor número de chicos (65%) repetidores que chicas (35%).

TABLA II. Distribución de los estudiantes según sexo.

	Repetidores	No Repetidores	Total	<i>f</i>
Chicas	28	187	215	48.3
Chicos	52	178	230	51.7
Total	80	356	445	100

Fuente: elaboración propia.
Nota. f (porcentaje de la muestra).

Instrumento

La evaluación de la sintomatología externalizante y recursos personales se ha realizado con el test SENA (Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes)

de Fernández-Pinto *et al.* (2015) para adolescentes de educación secundaria (12-18 años). El test utiliza ítems de tipo Likert con puntuaciones entre 1 (nunca o casi nunca me ocurre) y 5 (siempre o casi siempre me ocurre) puntos para cada ítem. La Tabla III presenta la consistencia interna ($\alpha = .82$ y $.85$, según las escalas) y la estabilidad temporal ($r = .88$ y $.90$) informada por los autores del test (Fernández-Pinto *et al.*, 2015). Adicionalmente, se ha calculado la fiabilidad obtenida en la muestra del estudio con niveles similares a los informados por el test. Además, el SENA presenta una adecuada validez externa con valores medios y altos ($r = .70$), calculada con la prueba PAI-A (inventario de Evaluación de la Personalidad para Adolescentes) de Morey (2015).

La sintomatología externalizante se ha evaluado como ira (IRA) y agresión (AGR). La variable IRA se define como una experimentación o expresión exagerada e inapropiada de la ira, manifestándose en comportamientos agresivo-impulsivos, sentimientos de rabia y percepción de pérdida de control, y se evalúa con ítems como: “doy portazos o golpes cuando me enfado o enojo” y “pierdo el control cuando me enfado o enojo” (Fernández-Pinto *et al.*, 2015). La variable AGR está definida como agresión interpersonal y evalúa la presencia de comportamientos que denotan una baja empatía y que pueden llegar a manifestar, en situaciones más graves, cierta crueldad hacia los demás (Fernández-Pinto *et al.*, 2015). Ha sido evaluada por ítems como: “amenazo a otros para conseguir lo que quiero” y “me burlo de otras personas para divertirme”.

Por otro lado, los recursos personales se han evaluado como autoestima (AUT), competencia social (SOC) y conciencia de los problemas (CNC). La variable AUT se refiere al grado de satisfacción de la persona consigo misma, la valoración y el ajuste personal. Puntuaciones altas suponen una valoración positiva de la persona y un buen ajuste personal. Algunos ejemplos de ítems son: “creo que tengo muchas cualidades buenas” y “me considero guapo” (Fernández-Pinto *et al.*, 2015). La variable SOC evalúa la capacidad de relacionarse eficazmente con los demás, integrarse en los grupos de iguales y conseguir así apoyo y refuerzo. Estas variables suponen un buen nivel de adaptación personal y social que es beneficioso para minimizar los posibles déficits emocionales. Algunos de los ítems de esta escala son: “los demás

cuentan conmigo para hacer actividades o trabajos en grupo” y “tengo amigos de verdad” (Fernández-Pinto et al., 2015). Finalmente, la variable CNC refleja el grado en el que la persona puede percibir las dificultades en su día a día, es consciente de lo que ocurre y de que debería pedir ayuda. Una puntuación alta en esta escala es un indicativo de buen pronóstico y significa una buena disposición a cambios personales y emocionales. Algunos ejemplos de ítems son: “muchos de mis problemas son por mi actitud” y “necesito ayuda” (Fernández-Pinto et al., 2015).

TABLA III. Fiabilidad del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes, SENA.

Variables	N	P_{min}	P_{max}	α_t	α_e
IRA	8	8	40	.89	.88
AGR	7	7	35	.91	.81
AUT	7	7	35	.93	.95
SOC	7	7	35	.93	.88
CNC	9	9	45	.93	.88

Fuente: elaboración propia.

Nota. N (Número de ítems), P_{min} (Puntuación mínima), P_{max} (Puntuación máxima), α_t (Fiabilidad teórica), α_e (Fiabilidad del estudio), IRA (Ira), AGR (Agresión), AUT (Autoestima), SOC (competencia social) y CNC (Conciencia del problema).

Procedimiento

El proceso de selección de los colegios participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por zonas educativas en la provincia de Málaga, siguiendo las directrices de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2021). Se seleccionaron al azar cuatro centros que accedieron a participar voluntariamente, tres de la capital y uno de la provincia. Los criterios de exclusión de los estudiantes en la muestra son presentar trastornos clínicos previos, discapacidades, altas capacidades y/o desventajas socioeducativas.

El siguiente paso consistió en obtener el consentimiento de la dirección de cada centro escolar para llevar a cabo el estudio. Posteriormente, se solicitó

la autorización de los padres y/o tutores legales y se obtuvo el asentimiento del alumnado participante. Las pruebas de evaluación fueron completadas por los estudiantes durante el horario lectivo en sus respectivas aulas, tras recibir instrucciones detalladas y el material necesario. La evaluación se llevó a cabo en una sesión de 45 minutos, asegurando la confidencialidad de las respuestas individuales.

Este estudio forma parte de la investigación “Evaluación Psicoeducativa del Ajuste Socioemocional en Adolescentes” y se llevó a cabo conforme al código deontológico y ético de Helsinki (World Health Organization, 2019) y evaluado por el Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Málaga.

Diseño y Análisis de Datos

El proyecto realizado se enmarca en la investigación de tipo asociativa con un diseño comparativo o *ex post facto* transversal, donde no se realiza la manipulación de las variables independientes, sino que suceden de modo natural (Ato *et al.*, 2013). Las variables independientes del estudio son dos, a saber: el sexo (chicos y chicas) y realizar alguna medida educativa de permanencia (repetición de curso o no). Las variables dependientes del estudio son los problemas externalizados (ira y agresión) y los recursos personales (autoestima, competencia social y conciencia de los problemas).

En primer lugar, se realizaron los estadísticos descriptivos correspondientes de las variables del estudio y se comprobaron los supuestos de normalidad (prueba de Shapiro-Wilks) y homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene). A continuación, se han llevado a cabo las comparaciones de medias entre los grupos en sexo (chicos y chicas) y medida educativa (repetidores y no repetidores), mediante ANOVA factorial 2 x 5, y en el caso de que no se cumpliera el supuesto de homogeneidad entre las varianzas entre los grupos se llevó a cabo la corrección de la significación a través de la prueba de Welch (Ruxton, 2006).

Cuando las diferencias entre las medias sean significativas se calcula el tamaño del efecto con el estadístico omega de McDonald (ω) para los

efectos principales de la F , donde valores de 0.01 se consideran un efecto pequeño, 0.06 un efecto medio y 0.14 un efecto grande; y la d de Cohen para los efectos post hoc de la t de Tukey, considerando los tamaños del efecto como pequeño (0.10) moderado (0.30), o fuerte (0.50), según el criterio de Cohen (1992).

El análisis estadístico fue realizado mediante el uso del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en la versión 29 (IBM, 2021).

Resultados

En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos y luego los contrastes entre grupos según las variables dependientes.

Conductas Externalizantes

Se realizaron los análisis de las conductas externalizantes (ira y agresión). Los estadísticos descriptivos de las variables analizadas se muestran en la tabla IV. El grupo Chicas presenta una mayor puntuación en ira ($M = 18.63$; $DT = 7.52$) que el grupo Chicos ($M = 15.43$; $DT = 6.93$). En cambio, el grupo Chicos presenta mayores puntuaciones en agresión ($M = 9.82$; $DT = 3.79$) que el grupo Chicas ($M = 9.54$; $DT = 3.17$). Por otro lado, el grupo Repetidores presenta puntuaciones más altas en ira ($M = 19.79$; $DT = 7.80$) y agresión ($M = 11.71$; $DT = 5.69$) con respecto al grupo No Repetidor [ira ($M = 16.87$; $DT = 7.33$); agresión ($M = 9.42$; $DT = 3.02$)].

TABLA IV. Estadísticos descriptivos de las variables externalizantes.

	Chicos		Chicas		Repetidores		No repetidores	
	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>
IRA	15.43	6.93	18.63	7.52	19.79	7.80	16.87	7.33
AGR	9.82	3.79	9.54	3.17	11.71	5.69	9.42	3.02

Fuente: **elaboración propia.**

Nota. *M* (Media); *DT* (Desviación típica); *IRA* (Ira); *AGR* (Agresión).

A continuación, se presenta el análisis de varianzas entre grupos en ira y agresión en la tabla V. Se observa que las diferencias en ira son significativas entre sexos [$F(1,355) = 7.91; p = .005$], siendo las puntuaciones del grupo Chicas significativamente superiores al de los Chicos, con un tamaño del efecto medio ($\omega = .019$, y $d = -0.483$). Las diferencias también son significativas con respecto a la variable medida educativa [$F(1,355) = 5.71; p = .017$], siendo las puntuaciones del grupo Repetidor significativamente superiores a las del grupo No Repetidor, con un tamaño del efecto medio ($\omega = .013$, y $d = -0.412$). No se han encontrado interacciones estadísticamente significativas entre sexo y medida educativa para esta variable [$F(1,355) = 0.07; p = .789$]

Por otro lado, en la variable agresión se encuentra que las diferencias en sexo no son significativas [$F(1,355) = 2.40; p = .122$]. En cambio, sí se encuentran diferencias significativas en medidas educativas [$F(1,355) = 15.93; p = .000$], siendo las puntuaciones del grupo Repetidor significativamente mayores que las del grupo No Repetidor con un tamaño del efecto medio ($\omega = .040$, y $d = -0.686$). En esta variable tampoco se presentan interacciones estadísticamente significativas entre sexo y medida educativa [$F(1,355) = 1.92; p = .167$].

TABLA V. Resultados de los análisis de ANOVA factorial de las conductas externalizantes.

		ANOVA			Post Hoc		
		<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
IRA	Sexo	7.91	.005	.019	-2.81	.005	-0.483
	Repetición	5.74	.017	.013	-2.40	.017	-0.412
	Interacción	0.07	.789				
AGR	Sexo	2.40	.122				
	Repetición	15.93	.000	.040	-3.99		-0.686
	Interacción	1.92	.167				

Fuente: elaboración propia.

Nota. IRA (Ira); AGR (Agresión); F (F de Fisher-Snedecor), ω (omega de Mc Donald), t (t de Tukey), p (nivel de significación), d (d de Cohen).

Recursos Personales

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos de los recursos personales (autoestima, competencia social, y conciencia de los problemas) en la tabla VI. Los Chicos presenta una mayor puntuación en autoestima ($M = 27.52$; $DT = 5.71$) y en competencia social ($M = 34.81$; $DT = 6.73$) que las Chicas [autoestima ($M = 22.08$; $DT = 7.28$); competencia social ($M = 31.77$; $DT = 7.09$)]. En cambio, el grupo Chicas presenta mayores puntuaciones en conciencia de los problemas ($M = 18.27$; $DT = 6.16$) que el grupo Chicos ($M = 14.96$; $DT = 5.19$).

Por otro lado, el grupo No repetidor presenta puntuaciones más altas en autoestima ($M = 24.79$; $DT = 7.16$) y en competencia social ($M = 33.20$; $DT = 6.88$) con respecto al grupo Repetidor [autoestima ($M = 22.50$; $DT = 6.74$); competencia social ($M = 32.68$; $DT = 8.70$)], pero el grupo Repetidor presenta mayores puntuaciones en conciencia de los problemas ($M = 17.47$; $DT = 6.25$) que el grupo No repetidor ($M = 16.68$; $DT = 5.93$).

TABLA VI. Estadísticos descriptivos de las variables de los recursos personales.

	Hombre		Mujer		Repetidor		No repetidor	
	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>
AUT	27.52	5.71	22.08	7.28	22.50	6.74	24.79	7.16
SOC	34.81	6.73	31.77	7.09	32.68	8.70	33.20	6.88
CNC	14.96	5.19	18.27	6.16	17.47	6.25	16.68	5.93

Fuente: **elaboración propia.**

Nota. *M* (Media); *DT* (Desviación típica); *AUT* (Autoestima); *SOC* (competencia social); *CNC* (Conciencia de los problemas).

En la tabla VII se presenta el análisis de varianzas entre grupos en recursos personales. Las diferencias en autoestima son significativas entre sexos [$F(1,355) = 27.50; p = .000$], siendo las puntuaciones del grupo Chicos mayores que en el grupo Chicas con un tamaño del efecto medio ($\omega = .068$, y $d = -0.901$). Lo mismo ocurre en la variable medida educativa [$F(1,355) = 4.40; p = .037$], donde también hay puntuaciones significativamente mayores en el grupo Chicos que en el grupo Chicas con un tamaño del efecto medio ($\omega = .009$, y $d = -0.360$). No se encuentran interacciones estadísticamente significativas entre sexo y medida educativa con respecto a la variable autoestima [$F(1,355) = 0.29; p = .592$].

En la variable competencia social también se encuentran diferencias estadísticamente significativas con respecto al sexo [$F(1,355) = 13.01; p = .000$], siendo la puntuación en Chicos significativamente mayores que en Chicas, con un tamaño del efecto medio ($\omega = .032$, y $d = -0.620$). Con respecto a la repetición no se encuentran diferencias estadísticamente significativas [$F(1,355) = 0.173; p = .678$] ni interacciones significativas entre sexo y medida educativa con respecto a la esta variable [$F(1,355) = 1.77; p = .185$].

Por último, la variable conciencia de los problemas presenta diferencias estadísticamente significativas con respecto al sexo [$F(1,355) = 12.61; p = .000$], siendo las puntuaciones significativamente mayores en Chicas que en Chicos con un tamaño del efecto medio ($\omega = .031$, y $d = -0.610$). No se encuentran diferencias significativas con respecto a la medida educativa

[$F(1,355) = 0.75; p = .388$] ni tampoco interacciones significativas entre sexo y medida educativa con respecto a esta variable [$F(1,355) = 0.06; p = .806$].

TABLA VII. Resultados de los análisis de ANOVA factorial de los recursos personales.

		ANOVA			Post Hoc (efectos principales)		
		<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
AUT	Sexo	27.50	.000	.068	5.24	.000	0.901
	Repetición	4.40	.037	.009	2.10	.037	0.360
	Interacción	0.29	.592				
SOC	Sexo	13.01	.000	.032	3.61	.000	0.620
	Repetición	0.173	.678				
	Interacción	1.77	.185				
CNC	Sexo	12.61	.000	.031	-3.55	.000	-0.610
	Repetición	0.75	.388				
	Interacción	0.06	.806				

Fuente: elaboración propia.

Nota. AUT (Autoestima); SOC (Competencia social); CNC (Conciencia del problema); *F* (F de Fisher-Snedecor), ω (omega de Mc Donald), *t* (t de Tukey), *p* (nivel de significación), *d* (d de Cohen).

Conclusiones

El objetivo de este estudio es analizar el impacto del sexo y la repetición de curso en los problemas externos (ira y agresión) y en los recursos personales (autoestima, competencia social y conciencia de problemas) en adolescentes.

En primer lugar, con respecto a las hipótesis sobre el impacto del sexo y la repetición de curso en los problemas externalizados se encontró que los chicas muestran mayores niveles de ira, mientras que chicos y chicas no presentan diferencias significativas en agresión, lo que apoya parcialmente la primera hipótesis. Además, se observó que los adolescentes que repitieron curso muestran puntuaciones más altas en ira y agresión en comparación con

los que no repitieron, lo cual apoya la segunda hipótesis. Sin embargo, no se encontraron interacciones significativas entre el sexo y la repetición de curso en los problemas externos, por lo que la tercera hipótesis fue rechazada.

Caqueo et al. (2020) concluyen que las chicas tienden a experimentar menos problemas externos en comparación con los chicos, aunque otros estudios muestran diferencias en tipos específicos de comportamientos (Oliva et al., 2017; Yancey et al., 2019; Yang et al., 2018). Las discrepancias encontradas en los problemas externalizados entre los sexos pueden explicarse por influencias biológicas, sociales y culturales (Caqueo et al., 2020), incluyendo diferencias en la socialización de sexo y expectativas sociales (Bettencourt et al., 2020).

En segundo lugar, las hipótesis sobre el impacto del sexo y la repetición de curso en los recursos personales, se encontró que los chicos muestran mayores niveles de autoestima y competencia social en comparación con las chicas, pero no en conciencia de problemas, lo cual apoya la cuarta hipótesis. Además, se observó que los adolescentes que repitieron curso muestran menores niveles de autoestima y competencia social (aunque no en conciencia de problemas) en comparación con los que no repitieron, lo cual apoya la quinta hipótesis, aunque las diferencias no estadísticamente significativas. Sin embargo, no se encontraron interacciones entre el sexo y la repetición de curso en los recursos personales, por lo que la sexta hipótesis fue rechazada.

En cuanto al impacto del sexo en los recursos personales, este estudio encontró diferencias significativas entre chicos y chicas en comparación con otros estudios que indican similitudes en el uso de recursos personales como la competencia social (Portela, 2021). También se ha presentado diferencias entre sexos en autoestima y conciencia de los problemas, en línea con otras investigaciones que también señalan diferencias en autoconcepto y habilidades sociales (Aguilar, 2020; Gibby et al., 2021). Además, los estudios muestran que los estudiantes que repiten curso presentan peores resultados en autoestima, competencia social y conciencia de problemas en comparación con aquellos que no lo hacen (González y Álvarez, 2022; Sosa et al., 2016; López et al., 2023).

Este estudio evidencia las consecuencias negativas de la repetición de curso y cuestiona percepciones erróneas comúnmente aceptadas sobre esta

práctica en nuestro sistema educativo. Por tanto, es fundamental considerar medidas alternativas para apoyar a los estudiantes en dificultades y minimizar la repetición de curso, especialmente en entornos desfavorecidos socialmente.

Los resultados obtenidos en este estudio revelan patrones consistentes en la influencia de las variables sexo y repetición de curso sobre diversas variables relacionadas con el bienestar emocional y social de los estudiantes. Por un lado, se encontró que tanto el sexo como la repetición podrían influir significativamente en los niveles de ira, aunque no se encontró un efecto significativo de la interacción entre estos dos factores. Tanto las chicas como los chicos que repitieron curso mostraron niveles más altos de ira. Respecto a la agresión, los estudiantes que repitieron curso presentaron puntuaciones más altas sin importar su sexo, y tampoco se encontró un efecto significativo de la interacción entre sexo y repetición en este aspecto. Por otro, se confirmó que el sexo tiene una influencia significativa en todas las variables dependientes analizadas. Los chicos obtuvieron puntuaciones más altas en autoestima, competencia social, mientras que las chicas mostraron mayores puntuaciones en conciencia del problema, independientemente de si repitieron curso o no. La repetición de curso solo mostró un efecto significativo en la autoestima, donde los estudiantes que no repitieron obtuvieron mejores resultados.

Este estudio sugiere que las diferencias de sexo tienen un impacto considerable en la ira, autoestima, competencia social y conciencia del problema entre los estudiantes. En cambio, la repetición de curso parece tener un impacto más limitado y específico, afectando principalmente a la autoestima y aumentando los niveles de agresión e ira.

Los factores sociales y contextuales, como la familia, los compañeros y el contexto cultural también pueden contribuir a las diferencias de sexo en los problemas de comportamientos externalizados. Por ejemplo, las experiencias de socialización diferencial, donde ciertos comportamientos se refuerzan según el sexo pueden influir en cómo los chicos y las chicas expresan la ira o la agresión (Bettencourt et al., 2020).

En relación con el papel de los recursos personales, los resultados de esta investigación respaldan la idea de que estos factores pueden atenuar los desajustes socioemocionales en los adolescentes. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos (Huber et al., 2019; Núñez et al., 2021) que

destacan la importancia de fomentar el desarrollo de habilidades sociales, una autoestima positiva y la conciencia de los problemas como estrategias de intervención en adolescentes en situación de riesgo.

Stegge y Terwogt, (2017) exploraron el papel de la inteligencia emocional y la autoestima como mediadores en los problemas de comportamiento externalizados en la adolescencia temprana. Sus hallazgos indicaron que la autoestima mediaba parcialmente la relación entre la inteligencia emocional y los problemas externalizados, lo que sugiere que una autoestima positiva puede ayudar a mitigar estos problemas.

Además, se investigaron las asociaciones entre la sintomatología externalizada en la adolescencia, la salud mental y la competencia social. Los resultados revelaron que la competencia social actuaba como mediadora entre los desajustes socioemocionales y la salud mental, lo que sugiere que tener habilidades sociales adecuadas puede reducir estos problemas y ayuda a mejorar el bienestar emocional (Barry et al., 2019).

Asimismo, otros estudios también han explorado el papel de las competencias sociales en la agresión y el uso de sustancias en la adolescencia temprana. Los resultados indicaron que la competencia social mediaba la relación entre la agresión y el uso de sustancias, sugiriendo que la falta de estas habilidades interpersonales podría contribuir a los problemas externalizados como la agresión y el uso de sustancias tóxicas (Choi y Harachi, 2020).

Es importante considerar si en todos los casos de repetición de curso se han implementado previamente las medidas ordinarias disponibles para apoyar a los estudiantes. La repetición de curso es una intervención drástica que puede tener efectos adversos en el bienestar emocional y social de los estudiantes. Antes de recurrir a esta medida es fundamental asegurarse que se han agotado todas las estrategias de apoyo ordinarias, como tutorías personalizadas, programas de apoyo psicológico, intervenciones pedagógicas diferenciadas y la participación de padres y tutores en el proceso educativo.

La investigación destaca la importancia de considerar tanto las diferencias de sexo como las circunstancias individuales antes de tomar decisiones educativas significativas como la repetición de curso. Los hallazgos subrayan la necesidad de implementar medidas de apoyo preventivo y personalizado que puedan mitigar los efectos negativos asociados con la

repetición y abordar las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes de manera más efectiva. Es fundamental que las escuelas y equipos educativos revisen y refuercen sus estrategias de intervención para garantizar que los estudiantes reciban el apoyo necesario para su desarrollo integral y bienestar.

Es importante mencionar algunas limitaciones de este estudio. En primer lugar, la investigación se basó en muestras de una misma provincia, lo que podría limitar su generalización a otras poblaciones. Además, se utilizó un enfoque basado en autoinformes que podría estar sujeto a sesgos y limitaciones en la precisión de los datos recopilados.

Aunque este estudio se centró en la influencia de la repetición de curso y el sexo en los problemas de comportamientos y externalizados, podría haber otras variables no consideradas que también podrían tener un impacto en estos problemas.

Futuras investigaciones podrían explorar la influencia de variables adicionales, como el entorno familiar, la cultura y los factores individuales. Además, sería interesante realizar estudios longitudinales. El estudio de los adolescentes a lo largo del tiempo sería beneficioso para comprender cómo la repetición de curso puede influir en la aparición de ciertos problemas socioemocionales y para identificar posibles factores protectores y estrategias de intervención.

Por último, sería importante llevar a cabo estudios que evalúen la efectividad de intervenciones específicas dirigidas a fortalecer los recursos personales en los adolescentes y a reducir los problemas de comportamientos externalizados. Esto proporcionaría evidencia más sólida sobre la eficacia de estas estrategias y guiaría la implementación de programas de prevención y tratamiento efectivos.

Referencias bibliográficas

Aguilar, E. F. R. (2020). Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar. Nuevas realidades de análisis. En M.M. Molero, A. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. Pino, B. M. Tortosa, & J. J. Gázquez (Eds.), *Variables psicológicas y*

educativas para la intervención en el ámbito escolar: nuevas realidades de análisis (pp. 89-102). Dykinson.

- Anglim, J., Horwood, S., Smillie, L. D., Marrero, R. J., & Wood, J. K. (2020). Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *146*(4), 279–323. <https://doi.org/10.1037/bul0000226>
- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). American Psychiatric Association.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, *29*(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bailen, N. H., Green, L. M., & Thompson, R. J. (2019). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. *Emotion Review*, *11*(1), 63–73. <https://doi.org/10.1177/1754073918768878>
- Barry, C. M., Nelson, L. J., & Dulin, R. (2019). Associations between adolescent externalizing behaviors, mental health, and social competence: A longitudinal study. *Journal of Child and Family Studies*, *28*(2), 470–481. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00614-6>
- Battistini, E., & Schizzerotto, A. (2019). Threat of grade retention, remedial education and student achievement: evidence from upper secondary schools in Italy. *Empirical Economics*, *56*, 651–678. <https://doi.org/10.1007/s00181-018-1443-6>
- Bettencourt, A., Farrell, A., & Liu, W. (2020). Gender differences in aggression: The mediating role of social information processing. *Journal of Youth and Adolescence*, *49*(4), 858–874.
- Caqueo, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M., & Irrázaval, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia Psicológica*, *38*(2), 203–222. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000200203>
- Carapeto, M. J., Domingos, R., & Veiga, G. (2022). Attachment and depressive symptoms in adolescence: The mediatory role of emotion awareness. *Behavioral Sciences*, *12*(10), 405-. <https://doi.org/10.3390/bs12100405>
- Choi, Y., & Harachi, T. W. (2020). The mediating role of social integration in the relationship between aggression and substance use in early adoles-

- cence. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(3), 707-722. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.802408>
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2021). *La educación en Andalucía. Datos y cifras*. Gobierno Andaluz.
- Farías, Á. D. R., & Urra, R. G. (2022). Funcionalidad familiar y autoestima en adolescentes durante la pandemia por COVID-19. *Revista PSIDIAL: Psicología y Diálogo de Saberes*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5945>
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A., & Del Barrio, V. (2015). *Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA)*. TEA Ediciones.
- Filipiak, S., & Łubianka, B. (2021). On the rocky road to independence: Big five personality traits and locus of control in Polish primary school students during transition into early adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4564. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094564>
- Gibby, R., Hartwell, B. K., & Wright, S. (2021). Dyslexia, literacy difficulties and the self-perceptions of children and young people: A systematic review. *Current Psychology*, 40(11), 5595-5612. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00444-1>
- González, J. & Álvarez, C. (2022). La repetición de curso en Educación Secundaria en clave organizacional. *Avances en Supervisión Educativa*, 38, 1-14. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i38.772>
- Hernández, P. M. A., Belmonte, G. L., & Martínez, A. M. M. (2018). Autoestima y ansiedad en los adolescentes. *ReiDoCrea*, 7, 269-278. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54133>
- Horbach, J., Mayer, A., Scharke, W., Heim, S., & Günther, T. (2020). Development of behavior problems in children with and without specific learning disorders in reading and spelling from kindergarten to fifth grade. *Scientific Studies of Reading*, 24(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1641504>
- Huber, L., Plötner, M., & Schmitz, J. (2019). Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *European Child*

- Adolescent Psychiatry*, 28, 443-459. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x>
- IBM Corp. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Versión 25) [Computer software]. IBM Corp.
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Resultados detallados de la educación en España, 2023*. Gobierno de España. <https://www.ine.es>
- Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107–135. <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>
- Lohmann, M. J., Boothe, K. A., & Nenovich, N. M. (2017). Using classroom design to reduce challenging behaviors in the elementary classroom. *Classroom Management Series*, 17, 1-8.
- López, L., González, D., & Vieira, M.J. (2023). Variables que afectan la repetición en la educación obligatoria en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-15. <https://doi.org/10.24320/revdie.2023.25.e17.4942>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Lichtenfeld, S. (2017). Long-term positive effects of repeating a year in school: Six-year longitudinal study of self-beliefs, anxiety, social relations, school grades, and test scores. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 425. <https://doi.org/10.1037/edu0000144>
- Martín, I., Barba, M.J., Lázaro, C., Cuenca, J., & Samaniego, E. (2022). Prevención de los problemas socioemocionales en los centros educativos. Una propuesta de intervención psicoeducativa. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 31, 36-66.
- Mathys, C., Véronneau, M.-H., & Lecocq, A. (2019). Grade retention at the transition to secondary school: using propensity score matching to identify consequences on psychosocial adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 39(1), 97–133. <https://doi.org/10.1177/0272431617735651>
- Méndez, I., & Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en Educación Secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 21(1), 41–61. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13717>
- Mesurado, B., Vidal, E. M., & Mestre, A. L. (2018). Negative emotions and behaviour: The role of regulatory emotional self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 64(1), 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescen>

ce.2018.01.007

- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. (2024). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2024. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- Morey, L.C. (2015). *Inventario de evaluación de la personalidad para adolescentes (PAI-A)*. TEA Ediciones.
- Núñez, A., Álvarez-García, D., & Pérez-Fuentes, M. C. (2021). Ansiedad y autoestima en los perfiles de cibervictimización de los adolescentes. *Comunicar*, 29(68), 47-59. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-03>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, Á., Hernando, A., & Hernández, J. A. (2017). Gender differences in aggressive behavior among adolescents and young adults: A study from the Canary Islands. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(2), 125-132.
- Orgilés, M., Tomczyk, S., Amorós-Reche, V., Espada, J.P., & Morales, A. (2023). Stressful life events in children aged 3 to 15 years during the covid-19 pandemic: A latent class analysis. *Psicothema* 2023, 35, 58-65. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.202>
- Portela, I., Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. (2021). Socio-emotional skills in adolescence. Influence of personal and extracurricular variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4811-. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094811>
- Rey-Bruguera, M., Calonge, I., Thomas-Currás, H., & Martínez-Arias, M. R. (2023). Sexo como variable moderadora de la sintomatología internalizante y externalizante en la infancia. *Revista Española de Salud Pública*, 97, e202303022. <https://ojs.sanidad.gob.es/index.php/resp/article/view/101>
- Ruxton, G. D. (2006). The unequal variance t-test is an underused alternative to student's t-test and the Mann-Whitney U test. *Behavioral Ecology*, 17, 688-90. <http://dx.doi.org/10.1093/beheco/ark016>
- Salavera, C., & Usán-Supervía, P. (2019). Influencia de los problemas internalizantes y externalizantes en la autoeficacia en estudiantes de Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 413-429. <https://>

doi.org/10.6018/rie.37.2.323351

- Schoeps, K., Chulià, A. T., Barrón, R. G., & Castilla, I. M. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56. <http://dx.doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.7>
- Sosa, D. M., Guerrero, E., & Sánchez-Herrera, S. (2016). Autoconcepto académico: Modalidades de escolarización, repeticiones de curso y sexo. *Campo Abierto*, 35(2), 69-82.
- Stegge, H., & Terwogt, M. M. (2017). Emotional intelligence, self-esteem, and externalizing problems in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 37(5), 681-696.
- Tamarit, A., de la Barrera U., Mónaco, E., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2020). Psychological impact of COVID-19 pandemic in Spanish adolescents: Risk and protective factors of emotional symptoms. *Revista Psicología Clínica Niños y Adolescentes*, 7, 73-80. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2037>
- Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á., & Gil, M. (2021). Effects of grade retention policies. A literature review of empirical studies applying causal inferences. *Journal of Economic Surveys*, 35(2), 408-451. <https://doi.org/10.1111/joes.12406>
- World Health Organization. (2019). *International Classification of Diseases* (11th ed.). <https://icd.who.int/en>
- Yancey, T. J., Bennett, D. C., Benner, A. D., & Li, F. (2019). Gender differences in behavioral and academic trajectories from kindergarten to eighth grade. *Developmental Psychology*, 55(5), 1004-1017.
- Yang, S. J., Kim, B. N., & Song, D. H. (2018). Gender differences in the relationships between internet gaming disorder and aggression among South Korean teenagers. *Journal of Psychiatric Research*, 98, 7-14.

Autorregulación en matemáticas: diferentes estrategias para distintos niveles de rendimiento

Self-regulation in mathematics: different strategies for different levels of achievement

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-728>

Raquel De Sixte Herrera

<https://orcid.org/0000-0001-6260-5011>

Universidad de Salamanca

Marta Ramos Baz

<https://orcid.org/0000-0002-9643-6495>

Universidad de Salamanca

Álvaro Jáñez González

<https://orcid.org/0000-0002-6861-1743>

Universidad de Salamanca

María Sevilla López

Universidad de Salamanca

Resumen

En este estudio se analiza el uso de las estrategias de aprendizaje y de motivación de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en función del rendimiento académico en matemáticas, con el principal objetivo de identificar las estrategias que realmente parecen contribuir o explicar los diferentes tipos de rendimiento. 292 estudiantes de ESO fueron evaluados en el uso de estrategias de aprendizaje y de motivación y en rendimiento académico en matemáticas. Los resultados mostraron que, aunque todos

los alumnos, independientemente de su rendimiento, utilizan las estrategias, sólo algunas parecen tener peso en los de rendimiento medio y alto, y aún son menos las estrategias que parecen explicarlos. De todas las estrategias de aprendizaje, solo algunas del grupo ‘control de recursos’ parecen explicar de forma significativa y positiva ambos niveles de rendimiento. Cuando el rendimiento matemático es medio, la ayuda de los compañeros parece ser clave. El esfuerzo y, de un modo marginal, la estrategia cognitiva de pensamiento crítico, contribuyen al rendimiento alto. Los datos también revelan diferencias en el caso de las estrategias de motivación. Así, aunque la autoeficacia parece contribuir en positivo en ambos casos, solo lo hace de forma significativa cuando el rendimiento es alto y marginalmente cuando es medio. Otra diferencia notable es el hallazgo de una contribución significativa en negativo en el caso de las estrategias motivacionales de self-handicapping solo cuando el rendimiento es alto. Parece que las variables que pueden explicar un mayor rendimiento de forma aislada pierden impacto en una situación realista en la que el estudiante usa diversas estrategias y se analizan todas en conjunto. Se discuten las implicaciones teóricas y prácticas de estos resultados.

Palabras clave: autorregulación, estrategias de aprendizaje, estrategias de motivación, matemáticas, Educación Secundaria Obligatoria.

Abstract

This study analyses the use of learning and motivation strategies. High School students (ESO) as a function of academic performance in mathematics, with the main objective of identifying the strategies that actually seem to contribute to or explain the different types of performance. 292 ESO students were assessed on the use of learning and motivational strategies and academic performance in mathematics. The results showed that, although all students, regardless of their performance, use the strategies, only some of them appear to be weighted towards the medium and high achievers, and even fewer strategies seem to explain them. Of all the learning strategies, only some in the ‘resource control’ group seem to explain significantly and positively both levels of performance. When mathematical performance is average, peer help seems to be key. Effort and, marginally, the cognitive strategy of critical thinking contribute to high performance. The data also reveal differences in the case of motivational strategies. Thus, although self-efficacy seems to contribute positively in both cases, it does so only significantly when performance is high and marginally when it is average. Another notable difference is the finding of a significant negative contribution in the case of self-handicapping motivational strategies only when performance is high. It seems that variables that may explain higher performance in isolation lose impact in a realistic situation in which the student uses several strategies and all are analysed together. The theoretical and practical implications of these results are discussed.

Keywords: self-regulation, learning strategies, motivational strategies, mathematics, middle school.

Introducción

La investigación sobre las estrategias de aprendizaje (cognitivas y motivacionales) como parte esencial de la autorregulación, y su impacto sobre la práctica, es muy amplia (Fung et al., 2018; Li et al., 2018). Según Ruiz-Martín et al. (2024) se sabe qué es lo recomendable porque la investigación apoya su papel en el aprendizaje, el rendimiento e incluso el bienestar. Sin embargo, lo verdaderamente interesante es explorar cuáles de estas estrategias utilizan realmente los alumnos y, además, cuáles de ellas llegan a explicar los diferentes tipos de rendimiento de los alumnos (bajo, medio o alto). Este trabajo acota su aportación en este punto particular. En concreto, exploramos qué estrategias de autorregulación utilizan con mayor frecuencia los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria cuando tienen que hacer frente a un contenido complejo como son las matemáticas. Además, nos interesa identificar cuál de esas estrategias puede tener más peso en el tipo de rendimiento de los alumnos (bajo, medio y alto). Identificar qué estrategias son clave para un rendimiento matemático medio o alto puede ofrecernos pistas sobre el tipo de apoyo que conviene desplegar en función de los objetivos académicos que se persigan.

Autorregulación y estrategias de aprendizaje y de motivación

La autorregulación es el proceso de organizar los propios pensamientos, sentimientos y conductas para lograr objetivos o metas (Cleary et al., 2021; Usher & Schunk, 2018). La investigación en este campo (Cleary et al., 2021; Pintrich, 2004) coincide en conceptualizarla como un proceso dinámico entre el uso de estrategias, la motivación y la metacognición. Desde este marco teórico, los alumnos pueden promover activamente su aprendizaje y su rendimiento al poder regular el procesamiento de la información a la que son expuestos, sus creencias motivacionales y su comportamiento con el objetivo de lograr las metas que persigan (Torrano & Soria, 2016). En la práctica, los estudios (Paz-Baruch & Hazema, 2023; Torrano & Soria, 2016) exploran esta posibilidad prestando atención a las estrategias de aprendizaje (cognitivas,

de control de recursos y metacognitivas) y de motivación (orientación de metas, autoeficacia y self-handicapping) que despliegan los alumnos respecto a contenidos de aprendizaje complejos como las matemáticas.

Son muchos los estudios que han evidenciado que la intervención directa sobre estas estrategias mejora el rendimiento, el aprendizaje y la motivación (Theobald, 2021) pero son muy pocos los trabajos que exploran su uso real (Ruiz-Martín et al., 2024; Torrano & Soria, 2016) y menos aún los que identifican qué estrategias son las que explican el rendimiento. Esto es lo que explora este trabajo. Además de analizar el uso de estas estrategias de autorregulación en función del nivel de rendimiento, se da un paso más allá y se analiza cuál de esas estrategias explica realmente el tipo de rendimiento de cada alumno al estudiarse en conjunto en lugar de aisladamente.

Analizando las estrategias de aprendizaje, las cognitivas están enfocadas en procesar, transformar y organizar la información (Karlen, 2016), las metacognitivas implican planificación, monitorización y evaluación del propio proceso de aprendizaje (Ohtani & Hisasaka, 2018) y las estrategias de gestión de recursos están al servicio de obtener control sobre el entorno de aprendizaje (Theobald, 2021). Las estrategias cognitivas incluyen repetición o ensayo, elaboración, organización y pensamiento crítico (Pintrich, 2004). El pensamiento crítico, además, es una de las estrategias cognitivas más estudiadas en relación con las matemáticas, y se define como la extracción de conclusiones lógicas y la toma de decisiones informada para resolver problemas matemáticos (Aizikovitsh-Udi & Cheng, 2015). Se ha comprobado que las estrategias que ofrecen un procesamiento más profundo de la información, como la elaboración, tienen más impacto para el rendimiento que las más superficiales (subrayar o releer) típicas de la repetición o ensayo (Donoghue & Hattie, 2021). Por su parte, las estrategias metacognitivas incluyen procesos de monitorización y control de la cognición (Ohtani & Hisasaka, 2018). Se sabe que animar a los estudiantes a planificar, monitorizar y evaluar su proceso de aprendizaje puede mejorar su rendimiento (Guo, 2022). Así, las estrategias metacognitivas son las que tienen un mayor impacto de todas las propuestas por el modelo de autorregulación (Theobald, 2021). Las últimas estrategias de aprendizaje son las de gestión de recursos, utilizadas para obtener control sobre el entorno, gestionando el esfuerzo, la perseverancia o a otras personas

a través de la búsqueda de ayuda. Su impacto general sobre el rendimiento también es elevado (Theobald, 2021). Es importante destacar que el esfuerzo y la perseverancia son estrategias volitivas que, aunque incluidas dentro de las estrategias cognitivas, tienen cierta relación con aspectos motivacionales. Tanto el compromiso con las acciones por mantenerse enfocado en una tarea (esfuerzo) como la capacidad de mantener dicho esfuerzo ante obstáculos y dificultades (perseverancia), actúan a través de mecanismos volitivos y están muy relacionados entre sí (DiNapoli, 2023). La búsqueda de ayuda, por su parte, se define como un proceso en varias fases en el que los estudiantes deben primero identificar que existe un problema, luego determinar que necesitan ayuda, involucrarse en la búsqueda de ayuda, decidir por qué necesitan ayuda, decidir a quién pedir esa ayuda y, por último, solicitar y recibir esa ayuda (Newman, 2002). Cuando las variables se analizan de forma independiente, se comprueba que todas ellas son importantes: tanto la gestión del esfuerzo (Pools & Monseur, 2021), como la perseverancia (Fung et al., 2018) o la búsqueda de ayuda (Sun et al., 2018) tienen impactos significativamente positivos sobre el rendimiento.

Por su parte, las estrategias motivacionales están conformadas por la autoeficacia, la orientación de meta y las creencias de self-handicapping, completando el conjunto de estrategias esenciales que permiten definir la capacidad para autorregular de forma eficaz el propio aprendizaje (Pintrich, 2004). Estas estrategias pueden ser incluso más importantes que las cognitivas o las metacognitivas para predecir el rendimiento en asignaturas STEM, esto es, ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (Satrústegui Moreno et al., 2024). La autoeficacia es la creencia en la propia habilidad para lograr un objetivo (Bandura, 2011). Tiene influencia sobre los pensamientos, sentimientos, motivaciones y comportamientos personales, afectando a las decisiones y el rendimiento. Respecto a la orientación de meta, el modelo más utilizado para su explicación es el de Elliot & McGregor (2001), en el que proponen un eje de maestría/ejecución y otro de aproximación/evitación. Esto da lugar a cuatro orientaciones de meta diferentes. Las de maestría por aproximación fomentan el compromiso con la tarea por el mero hecho de mejorar. Sin embargo, cuando esta maestría ocurre por evitación, el enfoque pasa a ser evitar fallos, no la automejora. En las metas de ejecución por aproximación,

el estudiante se centra en rendir relativamente bien en comparación a otras personas, asumiendo que un rendimiento similar o superior al estándar sería positivo. Finalmente, si esas metas de ejecución son por evitación, el objetivo está en esforzarse por no fracasar en comparación al resto, provocando ansiedad por la posibilidad de tener un rendimiento inferior. Está comprobado que los subtipos de evitación se relacionan negativamente con el aprendizaje, mientras que los de aproximación lo hacen de forma positiva. Además, dentro de los de aproximación, los de maestría muestran un mayor impacto positivo que los de ejecución (Sorić et al., 2017). Incluso en estudios recientes (Méndez-Giménez et al., 2017) en los que se explora la última propuesta de Elliot et al. (2011) en cuanto a esta variable (modelo 3x2), los resultados revelan que únicamente las metas de maestría están relacionadas claramente con la motivación más autodeterminada de los alumnos de secundaria y con la promoción de su bienestar, mientras que las de ejecución por aproximación pueden tener relaciones tanto adaptativas como desadaptativas con ambos aspectos. Estudios recientes muestran cómo la autoeficacia parece ser el mediador entre la orientación de meta y el rendimiento (Honicke et al., 2020), existiendo una fuerte relación con las metas de maestría y de aproximación, pero una más débil con las metas de evitación y de ejecución (Huang, 2016).

Por último, el self-handicapping es la creación de obstáculos al propio éxito, con la intención de proteger o engrandecer la competencia percibida (Funkhouser & Hallam, 2022). Esta estrategia de defensa de la propia valía personal, a diferencia de otras como la autoafirmación, son de carácter anticipatorio (Valle et al., 2007). Es decir, un estudiante despliega este comportamiento con el objetivo de proteger su valía antes de implicarse en la actividad. Optar por circunstancias que imposibilitan el trabajo es un ejemplo de este tipo de estrategias (Valle et al., 2007). El meta-análisis de Schwinger et al. (2014) pone de manifiesto que el self-handicapping influye de forma negativa sobre el rendimiento. Además, parece estar relacionado con el tipo y la orientación de las metas: a medida que las metas de aprendizaje son más altas, menor es el uso de las estrategias de self-handicapping mientras que se hace un uso mayor cuando aumentan las metas por evitación o incluso por aproximación al rendimiento (Valle et al., 2007).

Las diferentes estrategias de autorregulación son clave para el

rendimiento académico. Sin embargo, los estudios previos se han enfocado principalmente en averiguar qué estrategias se usan a nivel general, no tanto por grupos de rendimiento. Del mismo modo, no se ha analizado en detalle cuáles de estos tipos de estrategias explican realmente el rendimiento, más allá de que se usen más o menos o expliquen parte del rendimiento de manera individual. En definitiva, se desconoce qué tipo de estrategias parecen ser más relevantes para alcanzar un rendimiento medio o alto ante contenidos exigentes como son las matemáticas.

Rendimiento matemático y autorregulación en secundaria

Las estrategias de autorregulación sobre el rendimiento en ciencias son incluso más potentes que en otras áreas (Li et al., 2018), lo que fomenta el desarrollo de estudios sobre autorregulación en matemáticas. Además, se relacionan positivamente con el rendimiento matemático en secundaria (Alyani & Ramadhina, 2022), siendo los perfiles de estudiantes con elevada autorregulación los que muestran un mayor rendimiento matemático (Cleary et al., 2021).

Cuando las estrategias se desgranar y se estudian por separado, no como un conjunto de habilidades de autorregulación, seguimos encontrando efectos positivos. Las estrategias metacognitivas, por ejemplo, en adolescentes predicen su compromiso con las matemáticas, lo que favorece su rendimiento (Wang et al., 2021). El pensamiento crítico fomenta un mayor rendimiento en matemáticas en estudiantes de secundaria, especialmente en estudiantes de menor rendimiento, perdiendo eficacia en estudiantes de alto rendimiento (Duru & Obasi, 2023). Las estrategias motivacionales también son fuertes predictores del rendimiento matemático, incluso por encima de otras variables como la capacidad intelectual (Abín et al., 2020).

A pesar de los datos disponibles corroborando la gran utilidad de las estrategias de autorregulación sobre el rendimiento matemático, hay poca información sobre si son igualmente efectivas para estudiantes de diferentes niveles de rendimiento o cuáles son más utilizadas cuando se analizan todas en conjunto. Uno de los pocos ejemplos disponibles en educación secundaria

es el estudio de Paz-Baruch & Hazema (2023), en el que mostraron cómo los estudiantes de alto rendimiento usaban todas las estrategias en mayor medida que los de rendimiento típico, salvo la estrategia de pensamiento crítico, que era más frecuente en estos últimos. El estudio de Kim et al. (2015) ofrece resultados similares: los estudiantes de alto rendimiento mostraban mayores niveles de regulación del esfuerzo y de autoeficacia que los de bajo rendimiento.

De modo similar, Torrano & Soria (2016) mostraron que las estrategias de motivación que parecen usarse de manera diferente en función del nivel de rendimiento son las metas de aprendizaje, de autoeficacia y self-handicapping. Los alumnos con un alto rendimiento usan en mayor medida las dos primeras mientras que la última de ellas es menos usada que los de rendimiento bajo y medio. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, los estudiantes con alto rendimiento hacen un uso significativamente mayor de la elaboración y control del esfuerzo que los de menor rendimiento.

En definitiva, se conoce el uso de los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje y de motivación y su relación con diferentes niveles de rendimiento matemático. Sin embargo, se desconoce cuáles de esas estrategias son las que explican cada tipo de rendimiento cuando se analizan en conjunto, especialmente en España. Por tanto, parece necesario avanzar en esta línea.

El presente estudio

Este estudio tiene un doble objetivo. Uno, analizar el uso de las estrategias de aprendizaje y de motivación de los estudiantes en ESO según el nivel de rendimiento matemático. Dos, explorar la contribución de las estrategias de aprendizaje y de motivación en los diferentes niveles de rendimiento en matemáticas. De acuerdo con el marco teórico presentado, se plantean las siguientes hipótesis:

- H1: En las estrategias de aprendizaje, se espera un impacto diferencial de las mismas entre los diferentes niveles de rendimiento sobre la ejecución en matemáticas.

Todas las estrategias serán usadas en mayor o menor medida por todos los estudiantes (e.g. Paz-Baruch & Hazema, 2023; Torrano & Soria, 2016). Los estudiantes de alto rendimiento usarán las estrategias de aprendizaje en mayor medida que los de menor rendimiento, salvo en pensamiento crítico (H1a). Sin embargo, aunque dichas estrategias tengan impacto analizadas individualmente (Duru & Obasi, 2023; Sun et al., 2018), al analizar todas las variables tomadas en conjunto y por grupos de rendimiento esperamos que solo algunas de ellas tengan un impacto sobre el rendimiento matemático (H1b).

- H2: En las estrategias de motivación, se espera también un impacto diferencial de las mismas entre los diferentes niveles de rendimiento sobre la ejecución en matemáticas.

Todas las estrategias motivacionales serán usadas en mayor o menor medida por los estudiantes (Paz-Baruch & Hazema, 2023; Torrano & Soria, 2016) y esperamos que su uso sea mayor en estudiantes de alto rendimiento, salvo el self-handicapping (H2a). Al analizarlas individualmente todas impactarán positivamente (Sorić et al., 2017; Sun et al. 2018), salvo el self-handicapping, que lo hará de forma negativa (Schwinger et al., 2014). Sin embargo, al analizar todas las variables en conjunto y por niveles de rendimiento, varios de estos efectos individuales desaparecerán, y solo algunas de ellas tendrán un impacto destacado sobre el rendimiento matemático (H2b), ofreciendo una visión más realista del impacto de estas variables.

Método

Diseño

Se utilizó una metodología cuantitativa con un diseño no experimental transversal.

Participantes

En el estudio participaron 392 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de dos centros ubicados en zonas de nivel sociocultural medio de la ciudad de Salamanca. 100 estudiantes fueron excluidos de los análisis porque en alguno de sus cuestionarios faltaba la respuesta a algún ítem. La muestra final de participantes fue de 292 estudiantes (42.8% mujeres y 57.2% hombres). Se utilizó un muestreo intencional no probabilístico. El rango de edad de los estudiantes fue de 12-17 años ($M= 14.02$ y $SD=1.31$). La distribución de la muestra según los cursos académicos de Educación Secundaria Obligatoria fue la siguiente: 1º ESO ($n=85$), 2º ESO ($n=50$), 3º ESO ($n=82$) y 4º ESO ($n=75$), organizados en quince aulas con 4 profesores de matemáticas.

Instrumentos

Estrategias de aprendizaje

El uso de las estrategias de aprendizaje se evaluó mediante el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II-R2) de Roces et al. (1995) basado en el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) de Pintrich et al. (1991). Específicamente, se utilizó la escala de estrategias de aprendizaje que consta de 57 ítems organizados en tres dimensiones: estrategias cognitivas (repetición, elaboración, organización y pensamiento crítico), metacognitivas y de control de recursos (perseverancia, esfuerzo, ambiente de estudio, ayuda de los compañeros y ayuda del profesor). Los estudiantes indicaron el grado de acuerdo con cada uno de los ítems en una escala tipo Likert de 1-7 puntos (1= no, nunca hasta 7= sí, siempre). La escala presentó un buen índice de fiabilidad ($\alpha= .93$) oscilando el alfa de Cronbach para las dimensiones entre .90 y .69 (Hair et al., 2018).

Estrategias de motivación

El uso de las estrategias de motivación se evaluó mediante la adaptación española de González-Torres & Torrano (2012) del cuestionario Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) de Midgley et al. (2000), integrado por 39 ítems organizados en cuatro dimensiones: orientación a metas académicas (metas de aprendizaje, metas de ejecución por aproximación, metas de ejecución por evitación), percepción de las metas del aula (metas de aprendizaje, metas de ejecución por aproximación, metas de ejecución por evitación), autoeficacia académica y estrategias self-handicapping. Los estudiantes indicaron el grado de acuerdo con cada uno de los ítems en una escala tipo Likert de 1-7 puntos (1= no, nunca hasta 7= sí, siempre). La escala presentó un buen índice de fiabilidad ($\alpha = .90$) oscilando el alfa de Cronbach para las dimensiones entre .93 y .75 (Hair et al., 2018).

Rendimiento académico

El rendimiento en matemáticas se correspondió con la calificación cuantitativa de la asignatura. La escala de calificaciones española oscila de 0 (suspense) a 10 (sobresaliente), siendo el aprobado a partir de 5.

Procedimiento

Se contactó con los centros educativos para solicitar su colaboración en el estudio y se solicitó el consentimiento informado a los progenitores de los estudiantes, siguiendo las directrices éticas de la Declaración de Helsinki y las recomendaciones del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Salamanca. Aquellos estudiantes que contaron con la autorización de los progenitores fueron evaluados en el uso de estrategias de aprendizaje y estrategias de motivación a través de los cuestionarios facilitados en papel. Se realizó una evaluación simultánea en gran grupo por alguno de los autores del trabajo con una duración aproximada de 30 minutos en el último trimestre

del curso académico. El centro educativo facilitó los datos de rendimiento académico en el área de matemáticas de cada uno de los estudiantes que participó en el estudio.

Análisis de datos

Tras comprobar el supuesto de normalidad de las variables implicadas en el estudio se determinó el uso de pruebas no paramétricas (K-S estrategias de aprendizaje=.065, $p=.005$; K-S estrategias de motivación=.084, $p=.003$; K-S rendimiento=.136, $p<.001$). Posteriormente se calculó: a) la estadística descriptiva y la prueba Wilcoxon para analizar el uso de las estrategias de aprendizaje y de motivación de los estudiantes y la prueba H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney con corrección Bonferroni para analizar las diferencias de uso de las estrategias; b) un análisis de correlación rho de Spearman para analizar la relación entre dichas estrategias y el rendimiento académico categorizándose en tres grupos: bajo (0-4.99), medio (5-6.99) y alto (7-10); c) un análisis de regresión lineal múltiple para analizar la contribución de las estrategias de aprendizaje y de motivación en el rendimiento académico en matemáticas. En aquellos casos donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas, se calculó la d de Cohen para proporcionar una estimación del tamaño del efecto de la diferencia. Siguiendo los criterios de Cohen (1988) se consideró: efecto adverso (<0), sin efecto (.0-.1), efecto pequeño (.2-.4), efecto intermedio (.5-.7) y efecto grande (.8- ≥ 1). Los análisis estadísticos se realizaron mediante el software SPSS Statistic 28.

Resultados

Uso de estrategias de aprendizaje y de motivación

Los resultados obtenidos por los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje y de motivación según los grupos de rendimiento se muestran en la Tabla I.

Tabla I. Estadística descriptiva de las estrategias de aprendizaje y motivacionales según grupos de rendimiento.

	RENDIMIENTO			
	Bajo (n=33)	Medio (n=85)	Alto (n=174)	Total (n=292)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	4.44 (.92)	4.37 (.90)	4.76 (.81)	4.61 (.87)
Estrategias cognitivas	4.43 (1.19)	4.15 (1.17)	4.33 (1.15)	4.29 (1.16)
Repetición	5.00 (1.59)	4.69 (1.56)	4.49 (1.64)	4.61 (1.61)
Elaboración	4.60 (1.17)	4.25 (1.32)	4.63 (1.28)	4.52 (1.29)
Organización	3.98 (1.49)	3.76 (1.34)	3.89 (1.52)	3.86 (1.47)
Pensamiento crítico	4.36 (1.57)	4.18 (1.61)	4.40 (1.49)	4.33 (1.53)
Estrategias metacognitivas	4.73 (1.31)	4.63 (1.14)	5.05 (.94)	4.89 (1.06)
Estrategias de control de recursos	4.40 (.81)	4.51 (.83)	5.07 (.70)	4.83 (.80)
Perseverancia (volitiva)	4.78 (1.39)	5.04 (1.20)	5.72 (1.01)	5.41 (1.18)
Esfuerzo (volitiva)	3.91 (.87)	4.09 (.89)	4.84 (.79)	4.52 (.92)
Ambiente de estudio	5.39 (1.33)	5.50 (1.26)	5.80 (1.29)	5.66 (1.29)
Ayuda de los compañeros	4.50 (1.29)	4.29 (1.19)	4.49 (1.16)	4.43 (1.18)
Ayuda del profesor	4.04 (1.89)	4.39 (1.75)	5.27 (1.59)	4.87 (1.74)
ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN	4.52 (.94)	4.44 (1.00)	4.66 (.77)	4.58 (.87)
Orientación a metas académicas	4.32 (1.37)	4.45 (1.44)	4.73 (1.20)	4.60 (1.30)
Metas de aprendizaje	5.11 (1.59)	5.19 (1.53)	5.93 (1.19)	5.62 (1.39)
Metas ejecución (Aproximación)	3.72 (1.68)	3.85 (1.88)	3.92 (1.68)	3.88 (1.74)
Metas ejecución (Evitación)	4.08 (1.77)	4.29 (1.66)	4.25 (1.58)	4.24 (1.62)
Percepción de las metas del aula	4.96 (1.15)	4.93 (1.12)	5.18 (.94)	5.08 (1.02)
Metas clase aprendizaje	5.86 (1.83)	5.68 (1.09)	6.12 (1.00)	5.96 (1.16)
Metas clase ejecución (Aproximación)	5.46 (1.14)	5.31 (1.50)	5.72 (1.98)	5.7 (1.78)
Metas clase ejecución (Evitación)	3.59 (1.76)	3.81 (1.82)	3.73 (1.65)	3.74 (1.71)
Autoeficacia académica	5.43 (1.32)	5.06 (1.55)	6.03 (.96)	5.68 (1.28)
Estrategias self-handicapping	3.21 (1.41)	2.72 (1.29)	2.14 (1.08)	2.43 (1.24)

Fuente. Elaboración propia.

Nota. En negrita se destacan los totales de cada uno de los dos tipos de estrategias analizadas.

En la etapa de ESO los estudiantes refieren un uso similar de las estrategias de aprendizaje y las estrategias motivacionales ($Z=-.624$, $p=.532$). En el caso de las estrategias de aprendizaje, los estudiantes con un alto rendimiento muestran un uso ligeramente superior que el resto de estudiantes con rendimiento medio ($U=-34.802$, $p=.006$) y bajo ($U=-25.668$, $p=.101$). En el caso de las estrategias de motivación, no hay diferencias en su uso según el

rendimiento de los estudiantes [$\chi^2(2) = 2.427, p=.297$]

Estrategias de aprendizaje. Las más utilizadas son las metacognitivas ($Z_{\text{Cognitivas}} = -14.812, p < .001$; $Z_{\text{ControldeRecursos}} = -14.812, p < .001$) y las de control de recursos ($Z_{\text{Cognitivas}} = -12.355, p < .001$) siendo los estudiantes de mayor rendimiento los que refieren un uso mayor pero no significativo (con corrección Bonferroni solo las $p < .017$ se considerarán significativas), de metacognitivas que los medio ($U = -30.048, p = .021$) y bajo rendimiento ($U = -27.446, p = .120$); así como un uso, en este caso, significativamente mayor, de control de recursos en comparación a los de medio ($U = -59.94, p = .001$) y bajo rendimiento ($U = -68.599, p = .001$). Concretamente, las estrategias de control de recursos más utilizadas parecen ser el ambiente de estudio ($Z_{\text{esfuerzo}} = -14.745, p < .001$; $Z_{\text{ayuda compañeros}} = -8.084, p < .001$; $Z_{\text{ayuda profesor}} = -6.861, p < .001$ y la perseverancia ($Z_{\text{esfuerzo}} = -14.815, p < .001$; $Z_{\text{ambiente estudio}} = -13.763, p < .001$; $Z_{\text{ayuda compañeros}} = -14.110, p < .001$; $Z_{\text{ayuda profesor}} = -7.929, p < .001$), siendo los estudiantes con un rendimiento más elevado los que hacen un uso significativamente mayor que los de medio ($U = -48.558, p < .001$) y bajo ($U = -60.008, p = .001$) en perseverancia, pero sin alcanzar la significación ni con los de medio ($U = -24.925, p = .025$) ni con los de bajo ($U = -30.335, p = .051$) en control de recursos. En todos los casos el tamaño del efecto fue > 1.0 , considerándose un efecto fuerte.

Según grupos de rendimiento, los estudiantes con bajo y medio rendimiento se caracterizarían por el uso de la repetición como estrategia cognitiva y el ambiente de estudio como estrategia de control de recursos. Mientras que los estudiantes con un rendimiento alto, por el uso de la elaboración como estrategia cognitiva, de la metacognición y del ambiente de estudio y de la perseverancia como estrategias de control de recursos.

Estrategias Motivacionales. La más utilizada es la autoeficacia ($Z_{\text{MetasAcadémicas}} = -14.781, p < .001$; $Z_{\text{MetasdeAula}} = -14.813, p < .001$; $Z_{\text{Self-handicapping}} = -13.275, p < .001$), siendo los estudiantes con mayor rendimiento los que hacen un uso significativamente mayor que los de medio ($U = -53.690, p = .000$) pero no que los de bajo ($U = -37.914, p = .053$). Las estrategias menos usadas son las de self-handicapping ($Z_{\text{MetasAcadémicas}} = 14.808, p < .001$; $Z_{\text{MetasdeAula}} = -14.812, p = .001$), en las que los estudiantes de mayor rendimiento hacen un uso significativamente menor que los de medio

($U=39.684$, $p=.001$) y bajo ($U=68.472$, $p=.000$). Respecto a la estrategia de orientación a metas académicas, la más utilizada es metas de aprendizaje ($Z_{MetasEjecuciónAproximación}=-12.427$, $p<.001$; $Z_{MetasEjecuciónEvitación}=-14.096$, $p<.001$) y en relación con las metas de aula, es la estrategia de metas de clase aprendizaje ($Z_{MetasClaseEjecuciónAproximación}=-14.573$, $p<.001$; $Z_{MetasClaseEjecuciónEvitación}=-14.489$, $p<.001$). En ambos casos, son los estudiantes con mayor rendimiento los que hacen un uso significativamente mayor que los de medio ($U=-42.341$, $p=.000$) y bajo ($U=-49.170$, $p=.006$) para la primera, y también significativamente mayor que los de medio ($U=-37.470$, $p=.001$) pero no que los de bajo ($U=-32.594$, $p=.040$) para la segunda. En todos los casos el tamaño del efecto fue >1.0 , considerándose un efecto fuerte.

Según grupos de rendimiento, los estudiantes con bajo y medio rendimiento se caracterizan por el uso de la estrategia metas de aprendizaje como estrategia de orientación a metas académicas, de la estrategia metas clase aprendizaje como estrategia de percepción de metas de aula y de las estrategias de self-handicapping. A los estudiantes con alto rendimiento les diferencia el uso de la autoeficacia académica y el bajo uso de las estrategias de self-handicapping.

Contribución del uso de estrategias de aprendizaje y de motivación en el rendimiento académico

El rendimiento de los estudiantes en la asignatura de matemáticas se muestra en la Tabla II.

Tabla II. Estadística descriptiva del rendimiento.

	M	SD	Min.	Max.
Total	6.87	1.85	2	10

Fuente. Elaboración propia.

El análisis de correlaciones entre el uso de las estrategias de aprendizaje, de motivación y los diferentes niveles de rendimiento académico

en matemáticas (ver datos completos en Anexo I) muestra que tan solo en el caso de rendimiento medio y alto hay estrategias que están relacionadas con el rendimiento. En la Tabla III se muestran las estrategias en cada caso.

Tabla III. Estrategias relacionadas con cada nivel de rendimiento académico en matemáticas.

	RENDIMIENTO		
	Bajo (n=33)	Medio (n=85)	Alto (n=174)
Estrategias de aprendizaje			Elaboración (C) (rho= .267, p=<.001)
			Pensamiento crítico (C) (rho=.185, p=.015)
		Estrategias metacognitivas (rho=.187, p=.086)	
			Perseverancia (CR) (rho=.128, p=.091)
			Esfuerzo (CR) (rho=.347, p= <.001)
		Ayuda de los compañeros (CR) (rho=.339, p=.001)	
			Ayuda del profesor (CR) (rho=.144, p=.058)
Estrategias de motivación			Metas de aprendizaje (MAc) (rho=.179, p=.018)
			Metas ejecución (Aproximación) (MAc) (rho=.126, p=.097)
			Metas clase aprendizaje (MAu) (rho=.130, p=.087)
		Autoeficacia académica (rho=.187, p=.087)	Autoeficacia académica (rho=.297, p= <.001)
			Estrategias self-handicapping (rho=-.246, p=.001)

Fuente. Elaboración propia

Nota. C: cognitivas; CR: control de recursos; MAc: Metas académicas; MAu: metas de aula

	Relación positiva p<.05
	Relación positiva marginalmente significativa p<.1
	Relación negativa p<.01

A partir de las correlaciones estadísticamente significativas, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple. Se calculó el estadístico Durbin-Watson mostrando la independencia de los residuos, así como la tolerancia y el factor de varianza inflada (VIF) mostrando la no múltiple colinealidad (Tabla IV).

Tabla IV. Coeficientes de regresión.

MODELO		β	t	DW	TOLERANCIA	VIF	F	R ²
RENDIMIENTO MEDIO (n=85)								
Estrategias de aprendizaje	Metacognición	.008 (p=.947)	.067	1.933	.725	1.379	5.889 (p=.004)	.126
	Ayuda de los compañeros	.350 (p=.005)	2.887					
Estrategias de motivación	Autoeficacia académica	.199 (p=.067)	1.853	1.841	1.00	1.00	3.433 (p=.067)	.040
RENDIMIENTO ALTO (n=174)								
Estrategias de aprendizaje	Elaboración	.140 (p=.158)	1.502	2.157	.578	1.729	6.264 (p<.001)	.157
	Pensamiento crítico	.145 (p=.100)	1.616		.626	1.597		
	Perseverancia (volitiva)	-.103 (p=.222)	-1.226		.710	1.408		
	Esfuerzo (volitiva)	.322 (p<.001)	4.019**		.780	1.282		
	Ayuda del profesor	.017 (p=.826)	.220		.846	1.182		
Estrategias de motivación	Metas de aprendizaje	-.038 (p=.777)	-.283	2.036	.284	3.526	4.546 (p<.001)	.119
	Metas ejecución (Aproximación)	.112 (p=.165)	1.394		.814	1.228		
	Metas clase aprendizaje	-.103 (p=.437)	-.779		.302	3.308		
	Autoeficacia académica	.293 (p=.001)	3.240**		.60	1.563		
	Self-handicapping	-.163 (p=.047)	-2.003		.790	1.265		

Fuente. Elaboración propia
^ap<0.1; *p<0.05; **p<0.01

En la Tabla V se presenta el modelo de regresión incluyendo únicamente las variables significativas detectadas en el modelo de la Tabla IV.

Tabla V. Coeficientes de regresión.

MODELO		β	t	DW	TOLERANCIA	VIF	F	R ²
RENDIMIENTO MEDIO (n=85)								
Estrategias de aprendizaje	Ayuda de los compañeros	.354 (p<=.001)	3.452	1.935	1.00	1.00	11.916 (p<=.001)	.126
Estrategias de motivación	Autoeficacia académica	.199 (p=.067)	1.853	1.841	1.00	1.00	3.433 (p=.067)	.040
RENDIMIENTO ALTO (n=174)								
Estrategias de aprendizaje	Pensamiento crítico	.191 (p=.008)	2.688	2.146	1.00	1.00	13.768 (p<=.001)	.139
	Esfuerzo (volitiva)	.322 (p<=.001)	4.532		1.00	1.00		
Estrategias de motivación	Autoeficacia académica	.255 (p=.001)	3.294	2.,027	.879	1.137	9.236 (p<=.001)	.097
	Self-handicapping	-.112 (p=.105)	-1.446		.879			

Para el rendimiento medio, el modelo de estrategias de aprendizaje fue significativo ($p<.001$) explicando el 12.6% de la varianza del rendimiento, donde solo la variable ayuda de los compañeros contribuye de manera significativa y positiva en el rendimiento académico en matemáticas. El modelo de estrategias de motivación fue marginalmente significativo ($p<.067$) con una aportación marginalmente significativa de la variable autoeficacia

En caso del rendimiento alto, el modelo de estrategias de aprendizaje fue significativo ($p<.001$) explicando el 13.9% de la varianza del rendimiento siendo las variables esfuerzo y pensamiento crítico las que contribuyen positiva y significativamente en el rendimiento académico en matemáticas. El modelo de estrategias de motivación también fue significativo ($p<.001$) explicando el 9.7% de la varianza del rendimiento, siendo la autoeficacia en positivo y las estrategias de self-handicapping en negativo y de manera marginal, las que explican el rendimiento.

Discusión y conclusiones

Los objetivos de este estudio han sido analizar el uso de las estrategias de aprendizaje y de motivación de los estudiantes en ESO según el nivel de rendimiento matemático y explorar la contribución de dichas estrategias en los diferentes niveles de rendimiento.

Los resultados obtenidos coinciden con los estudios previos (Paz-Baruch & Hazema, 2023; Torrano & Soria, 2016). Los estudiantes usan todas las estrategias de aprendizaje y motivación independientemente del nivel de rendimiento matemático. Sin embargo, parece que no todas las estrategias de aprendizaje son usadas en mayor medida por los estudiantes con alto rendimiento, como afirmaban Paz-Baruch & Hazema (2023). En el trabajo actual, el control de recursos no se utiliza más por los estudiantes de alto rendimiento en comparación con los de bajo y medio rendimiento. En el caso de las estrategias motivacionales, los estudiantes con mayor rendimiento reportan un uso superior de todas las estrategias, salvo la autoeficacia, las de self-handicapping y las de metas de clase por evitación. Esto confirma parcialmente las hipótesis H1a y H2a.

Parece lógico pensar que solo el uso de estas estrategias no garantiza que éste tenga un impacto significativo en el rendimiento. De hecho, únicamente en los casos de rendimiento medio y alto encontramos relación entre las estrategias de autorregulación y el logro matemático.

Ante esta situación cabría preguntarse qué ocurre con los de bajo/medio rendimiento si también parecen usarlas e incluso algunas en igual medida que los de mayor rendimiento. Un análisis conjunto de los tipos de estrategias puede ayudarnos a entender esas relaciones y su contribución al rendimiento más allá de las aportaciones individuales ya conocidas y reportadas por la investigación previa (e.g. Abín et al., 2020; Alyani & Ramadhina, 2022; Duru & Obasi, 2023 o Wang et al., 2021). Veamos primero qué nos dicen los datos desde este impacto individual para luego analizarlos en conjunto y ver su contribución real.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, el análisis de correlación revela que hay relación entre las estrategias que usan los estudiantes y el alto rendimiento. Usan la elaboración, el pensamiento crítico y la repetición como

principales estrategias cognitivas y el esfuerzo, la perseverancia e incluso la ayuda del profesor parecen ser recursos clave en su gestión del entorno a la hora de enfrentarse con éxito a las tareas matemáticas. Curiosamente, aunque reportan un uso similar de las estrategias de metacognición, estas estrategias sólo correlacionan en positivo, de manera marginal, con el grupo de rendimiento medio. Para lograr un resultado medio parece que los alumnos deben ser especialmente estratégicos a nivel metacognitivo (planificar, supervisar, evaluar) y contar con la ayuda de los compañeros. Sin embargo, si hablamos de un resultado excelente, las estrategias que se deben desplegar son mayores y muchas de ellas, complejas.

Los datos sobre el tipo de estrategia que realmente contribuye a los diferentes tipos de logro, al ser analizadas en conjunto, modifican esta percepción inicial. En el caso del rendimiento medio la ayuda de los compañeros es la única estrategia que parece explicar los resultados que este grupo de alumnos alcanza. Mientras que el caso de los alumnos de alto rendimiento, son el esfuerzo y el pensamiento crítico. En este punto conviene recordar que el esfuerzo se entiende como una estrategia volitiva: no se trata de desplegar la acción y el trabajo sin más, sino de hacerlo de forma estratégica en torno a un objetivo concreto con el que los alumnos asumen un trabajo constante que, finalmente, explica ese tipo de resultados. En cuanto al pensamiento crítico es relevante observar que no solo aparece como una estrategia de uso frecuente en el grupo de alto rendimiento con respecto al resto de grupos, a diferencia de los datos de Paz-Baruch & Hazema (2023), sino que además explica en parte la obtención de este tipo de resultados.

Estos análisis nos permiten discriminar algunos elementos no identificados hasta la fecha: 1) la estrategia metacognitiva no explica el rendimiento matemático medio ni alto; 2) el rendimiento alto se explica por el uso de ciertas estrategias cognitivas (pensamiento crítico) y de gestión de recursos (esfuerzo); 3) la única estrategia de aprendizaje que contribuye a un rendimiento matemático medio parece ser la ayuda de los compañeros, una estrategia de gestión de recursos que dado este resultado, debe ser puesta en valor. Esto confirma la hipótesis H1b.

Para completar nuestra visión sobre la regulación de estos alumnos, es necesario detenernos en los resultados obtenidos en el caso de las estrategias

motivacionales. Al analizarlas de manera individual, vemos cómo las metas académicas, en especial las de aprendizaje o maestría tienen una correlación significativa en positivo con el alto rendimiento matemático, confirmando el estudio de Sorić et al. (2017). La otra estrategia motivacional que parece guardar una mayor relación en positivo con el alto rendimiento matemático es la autoeficacia, corroborando los datos de Sun et al. (2018). Es más, esta estrategia parece ser común para el grupo de alumnos de rendimiento medio y alto, no encontrando ninguna relación significativa en el caso de los alumnos de bajo rendimiento. El alto rendimiento se relaciona con la búsqueda de maestría, marginalmente con la búsqueda de rendimiento, la percepción de un enfoque de aula orientado al aprendizaje o la maestría y la eficacia personal. Mientras que el rendimiento medio se relaciona únicamente con esta última percepción. Respecto al self-handicapping, que se preveía una relación negativa (Schwinger et al., 2014), esta solo se ha encontrado en el grupo de alto rendimiento. Ahora bien, al analizar todas las variables en conjunto, no todas las que se han identificado acaban teniendo un impacto, tal como se había anticipado (H2b). En una visión más realista, en la que un estudiante tiene numerosas estrategias a su disposición y las usa todas en mayor o menor medida, parece que la autoeficacia es una variable clave tanto para un rendimiento medio como alto. Las metas de aprendizaje y ejecución se diluyen y no terminan por provocar un impacto significativo. Se mantienen también las estrategias de self-handicapping, explicando de manera marginal el rendimiento en negativo solo en los estudiantes de alto rendimiento. Viendo su reiterada aparición en todos los análisis, la autoeficacia personal se revela como una estrategia motivacional clave que debe ser atendida si pretendemos ayudar a los alumnos. Curiosamente, el dato sobre las estrategias de self-handicapping nos devuelve a la anterior discusión, puesto que es la única estrategia que parece pesar en negativo y en el grupo de alto rendimiento matemático, a pesar de ser los que la usan con menor frecuencia. Es una paradoja con altas implicaciones educativas. Estudios previos (Valle et al., 2009) han demostrado la relación entre la orientación hacia el aprendizaje o la maestría y la reducción de este tipo de estrategias, por lo que es factible presuponer que dentro de este grupo de estudiantes de alto rendimiento solo aquellos en los que prima una orientación diferente (e.g. ejecución por

aproximación) sean los que probablemente activen con más frecuencia este tipo de estrategias defensivas. Cuestión que sería interesante explorar.

En conclusión, para entender el rendimiento en contenidos complejos como las matemáticas lo importante no es el mayor o menor uso de las diferentes estrategias de aprendizaje y de motivación sino el modo en que se usan cuando el estudiante se enfrenta al contenido y tiene todas ellas a su disposición. En este sentido, la ayuda a los compañeros y la autoeficacia parecen clave en el rendimiento medio; mientras que el esfuerzo, la autoeficacia, el pensamiento crítico y el self-handicapping (en negativo) parecen serlo para el rendimiento alto.

Este es uno de los escasos estudios de estas características en España del que derivan implicaciones educativas relevantes:

- Si queremos ayudar a los alumnos de menor rendimiento a superarse, las estrategias de ayuda a los compañeros y de eficacia personal parecen claves.
- Si queremos grupos de alto rendimiento, no basta solo con ser inteligentes, organizarse bien (metacognitivamente hablando) o que les interese lo que estudian, deben desplegar estrategias de esfuerzo volitivo que les ayuden a proteger sus objetivos de otros posibles. El profesor deberá además insistir en que sus alumnos se sientan capaces de lograr los objetivos que les plantee, dado que la percepción de eficacia personal es lo que explica tanto el rendimiento medio como el alto.
- Finalmente, debemos estar atentos al tipo de orientación de meta, pues si esta se define preferentemente por demostrar la propia valía personal a los demás, la activación de estrategias de autodefensa que afecten en negativo a aquello que se persigue será muy probable. Insistir a cada paso en la importancia del propio aprendizaje en lugar de la comparativa permanente, poniendo en valor el esfuerzo aun cuando se cometan errores, entendiendo los mismos como parte del proceso de aprendizaje (De Sixte et al., 2020), parecen la clave de todo. Solo así se ayudará a todos los estudiantes.

Nuestros datos refuerzan algunas de las recomendaciones más recientes (Méndez-Giménez et al., 2017) que interpelan a los docentes de secundaria a ayudar a sus alumnos a perseguir sus objetivos centrados en la

tarea (“hacerla bien”) o en su propia trayectoria (“hacerlo mejor que antes”). Ayudarles a sentirse eficaces en ese proceso (“creer que pueden”) y enseñarles a pedir ayuda a los compañeros, parecen ser las otras claves a nivel educativo.

Limitaciones y prospectiva

El presente estudio cuenta con varias limitaciones. Primero, la medida de rendimiento utilizada en este trabajo es la misma a la empleada comúnmente en estudios previos (e.g. Satrústegui et al., 2024; Torrano y Soria, 2016), sin embargo, sería más enriquecedor haber controlado de algún modo la variable del docente, puesto que tal y como se ha medido se asume la homogeneidad educativa presente en todas las aulas ante la obligatoriedad de seguir las directrices de la normativa educativa. Sería interesante considerar esto en futuros estudios.

Segundo, el uso de autoinformes hace que los datos puedan estar sesgados por la deseabilidad social de los evaluados. No obstante, es una herramienta habitual en esta área de investigación puesto que es indispensable para evaluar el aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2004) y que sería interesante complementar con otros métodos que permitan un análisis centrado en la persona (Pekrun, 2020) en el contenido de las matemáticas. Este tipo de análisis permitirían analizar la relación entre lo que se dice que se hace y lo que realmente ocurre cuando el alumno se enfrenta al aprendizaje de un contenido completo. Tercero, se trata de un estudio con diseño transversal lo que permite una visión estática del uso e impacto en el rendimiento de las estrategias de autorregulación. Investigaciones futuras con diseños longitudinales permitirían tener una visión dinámica sobre esto en la Educación Secundaria Obligatoria, así como una visión de las estrategias que se despliegan en cada uno de los cursos de la etapa. Cuarto, la muestra hace que los datos no sean generalizables por lo que sería interesante que estudios futuros ampliaran el número de estudiantes para contrastar los hallazgos de este trabajo, así como un análisis en función del género.

Referencias bibliográficas

- Abín, A., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Cueli, M., García, T., & Rosário, P. (2020). Predicting mathematics achievement in secondary education: The role of cognitive, motivational, and emotional variables. *Frontiers in Psychology*, 11, 876. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00876>
- Aizikovitsh-Udi, E., & Cheng, D. (2015). Developing critical thinking skills from dispositions to abilities: mathematics education from early childhood to high school. *Creative Education*, 6(4), 455-462. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.64045>
- Alyani, F., & Ramadhina, A.L. (2022). The Relation between Self-Regulated Learning and Mathematical Problem-Solving During Covid-19. *Journal of Education Research and Evaluation*, 6(4), 645–652. <https://doi.org/10.23887/jere.v6i4.47593>
- Bandura, A. (2011). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Cleary, T.J., Slemp, J., & Pawlo, E.R. (2021). Linking student self-regulated learning profiles to achievement and engagement in mathematics. *Psychology in the schools*, 58, 443-457. <https://doi.org/10.1002/pits.22456>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Earlbaum Associates.
- De Sixte, R., Mañá, A., Vicenta, A. & Sánchez, E. (2020). Warm elaborated feedback. Exploring its benefits on post-feedback behaviour. *Educational Psychology*, 40:9, 1094-1112. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1687853>
- DiNapoli, J. (2023). Distinguishing between grit, persistence, and perseverance for learning mathematics with understanding. *Education Sciences*, 13, 402. <https://doi.org/10.3390/educsci13040402>
- Donoghue, G.M., & Hattie, J.A.C. (2021). A meta-analysis of ten learning techniques. *Frontiers in Education*, 6, 581216. <https://doi.org/10.3389/feeduc.2021.581216>
- Duru, D.C., & Obasi, C.V. (2023). Critical Thinking Ability as a Correlate of Students' Mathematics Achievement: A Focus on Ability Level. *Journal of Instructional Mathematics*, 4(1), 41-51. <https://doi.org/10.3389/feeduc.2021.581216>

- [org/10.37640/jim.v4i1.1753](https://doi.org/10.37640/jim.v4i1.1753)
- Elliot, A.J., & McGregor, H.A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A.J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Fung, F., Tan, C.Y., & Chen, G. (2018). Student engagement and mathematics achievement: Unraveling main and interactive effects. *Psychology in the Schools*, 55(7), 815–831. <https://doi.org/10.1002/pits.22139>
- Funkhouser, E., & Hallam, K. (2022). Self-handicapping and self-deception: A two-way street. *Philosophical Psychology*, 37(2), 299–324. <https://doi.org/10.1080/09515089.2022.2055915>
- González-Torres, M.C., & Torrano, F. (2012). Perfiles de motivación y rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de educación secundaria: Utilidad del Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero & J.A. Cárdenas (Eds.), *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas* (pp. 177-215). DEPROFE.
- Guo, L. (2022). Using metacognitive prompts to enhance self-regulated learning and learning outcomes: A meta-analysis of experimental studies in computer-based learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 811–832. <https://doi.org/10.1111/jcal.12650>
- Hair, J., Babin, B. Anderson, R., & Black, W. (2018). *Multivariate data analysis*. Cengage Learning.
- Honicke, T., Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2020). Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: exploring mediating and moderating relationships. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 689–703. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1685941>
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.002>
- Karlen, Y. (2016). Differences in students' metacognitive strategy knowledge, motivation, and strategy use: a typology of self-regulated learners. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 253–265. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1191111>

- [org/ 10.1080/ 00220 671. 2014. 942895](https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942895)
- Kim, C., Park, S. W., Cozart, J., & Lee, H. (2015). From motivation to engagement: The role of effort regulation of virtual high school students in mathematics courses. *Educational Technology & Society*, 18(4), 261–272.
- Li, J., Ye, H., Tang, Y., Zhou, Z., & Hu, X. (2018). What are the effects of self-regulation phases and strategies for Chinese students? A meta-analysis of two decades research of the association between self-regulation and academic performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 2434. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02434>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J.A., Fernández-Río, J., Méndez-Alonso, D., & Prieto-Saborit, J.A. (2017). Metas de logro 3x2, motivación autodeterminada y satisfacción con la vida en Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 150-156. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.001>
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan [versión electrónica]. Disponible en: http://www.umich.edu/~pals/pals/PALS%202000_V13Word97.pdf.
- Newman, R.S. (2002). What do I need to do to succeed... When I don't understand what I'm doing!? Developmental influences on students' adaptive help seeking. En A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 285–306). Academic Press.
- Ohtani, K., & Hisasaka, T. (2018). Beyond intelligence: A meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacognition Learning*, 13, 179–212. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9183-8>
- Paz-Baruch, N., & Hazema, H. (2023). Self-regulated learning and motivation among gifted and high-achieving students in science, technology, engineering, and mathematics disciplines: examining differences between students from diverse socioeconomic levels. *Journal for the education and gifted*, 46(1), 34-76. <https://doi.org/10.1177/0162353222114382>
- Pekrun, R. (2020). Self-report is indispensable to assess students' learning. *Frontline learning research*, 8(3), 185-193. <https://doi.org/10.14786/>

[fl.v8i3.637](#)

- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T.A., & McKeachie, W.J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). University of Michigan. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>.
- Pools, E., & Monseur, C. (2021). Student test-taking effort in low-stakes assessments: evidence from the English version of the PISA 2015 science test. *Large-scale Assessment in Education*, 9, 10. <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00104-6>
- Roces, C., Tourón, J., & González-Torres, M.C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16(3), 347-366.
- Ruiz-Martín, H., Blanco, F., & Ferrero, M. (2024). Which learning techniques supported by cognitive research do students use at secondary school? Prevalence and associations with students' beliefs and achievement. *Cognitive research: principles and implications*, 9(44), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s41235-024-00567-5>
- Satrústegui Moreno, A., Quílez-Robres, A., Mateo González, E., & Cortés-Pascual, A. (2024). Learning strategies and academic performance in STEM subjects in secondary education. *Revista Fuentes*, 26(1), 36-47. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23324>
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744-761. <https://doi.org/10.1037/a0035832>
- Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 54, 126-134. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.024>
- Sun, Z., Xie, K., & Anderman, L.H. (2018). The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.003>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance uni-

- versity students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Torrano, F., & Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria. *Contextos educativos, revista de educación, Extra 1*, 97-115. <https://doi.org/10.18172/con.2838>
- Usher, E.L., & Schunk, D.H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D.H. Schunk & J.A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 19–35), Routledge.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., González-Pineda, J.A., & Rosario, P. (2007). Metas académicas y estrategias motivacionales de autoprotección. *Electronic journal of research in Educational Psychology*, 5(3), 617-632. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i13.1251>
- Valle, A., Rodríguez, S., & Canabach, R.G. (2009). Diferencias en rendimiento académico según los niveles de estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación. *SUMMA Psicológica*, 6(2), 31-42.
- Wang, M.T., Binning, K.R., Del Toro, J., Qin, X., & Zepeda, C.D. (2021). Skill, Thrill, and Will: The Role of Metacognition, Interest, and Self-Control in Predicting Student Engagement in Mathematics Learning Over Time. *Child Development*, 92(4), 1369-1387. <https://doi.org/10.1111/cdev.13531>

Anexo I. Correlaciones entre las estrategias de aprendizaje, de motivación y grupos de rendimiento

	RENDIMIENTO			
	Bajo (n=33)	Medio (n=85)	Alto (n=174)	Total (n=292)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	.103	.157	.208	.24
Estrategias cognitivas	.123	.134	.160	.08
Repetición	.067	.152	.044	-.05
Elaboración	.133	.175	.267	.17
Organización	.131	.073	.041	.03
Pensamiento crítico	-.028	.146	.185	.11
Estrategias metacognitivas	.046	.187	.058	.16
Estrategias de control de recursos	.125	.144	.267	.42
Perseverancia (volitiva)	.195	.084	.128	.32
Esfuerzo (volitiva)	.202	-.008	.347	.48
Ambiente de estudio	.164	.050	.025	.15
Ayuda de los compañeros	-.059	.339	.086	.09
Ayuda del profesor	.053	.143	.144	.30
ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN	-.015	.081	.124	.12
Orientación a metas académicas	.079	.023	.131	.14
Metas de aprendizaje	.022	.158	.179*	.30
Metas ejecución (Aproximación)	.096	-.110	.126	.06
Metas ejecución (Evitación)	.022	-.002	.074	.04
Percepción de las metas del aula	-.070	.053	.091	.12
Metas clase aprendizaje	-.237	.024	.130	.22
Metas clase ejecución (Aproximación)	.060	.118	.086	.11
Metas clase ejecución (Evitación)	.113	-.011	.023	.02
Autoeficacia académica	.032	.187	.297	.34
Estrategias self-handicapping	-.077	.015	-.246	-.34

Fuente. Elaboración propia.

Nota. En negrita se destacan los totales de cada uno de los dos tipos de estrategias analizadas.

	Relación positiva $p < .05$
	Relación positiva marginalmente significativa $p < .1$
	Relación negativa $p < .01$

¿Qué pasó en España con PISA 2018? Una explicación a partir de los tiempos de respuesta a los ítems

What happened with PISA 2018 in Spain? An explanation based on response times to items.

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-727>

José G. Clavel

<https://orcid.org/0000-0001-5800-319X>

Universidad de Murcia

Francisco Javier García-Crespo

<https://orcid.org/0000-0002-1050-462Y>

Universidad Complutense de Madrid

Luis Sanz San Miguel

<https://orcid.org/0000-0002-1050-462X>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Resumen

En diciembre de 2019, la OCDE decidió no publicar los resultados de la competencia en lectura para España de PISA 2018 porque, aunque no se habían detectado errores en la realización de la prueba, los datos mostraban lo que llamaron una respuesta poco plausible de un porcentaje elevado de estudiantes, lo que no permitía asegurar la comparabilidad internacional de los datos españoles. Meses después, en julio de 2020, se publicaron finalmente los datos, acompañados de un estudio independiente que señalaba varias posibles explicaciones de esos resultados inesperados. Entre esos motivos se citaba la fecha de

realización de la prueba, y se añadía que quizás también tuvo su influencia la estructura de la prueba.

En este trabajo mostraremos que es precisamente la estructura de la prueba, lo que causó el problema. En concreto, la presencia de los llamados “*reading fluency items*” y su repercusión en la calificación final provocaron un caldo de cultivo adecuado para que las respuestas de un grupo de estudiantes desmotivados -quizás efectivamente por la localización de las pruebas en determinadas fechas- tuvieran relevantes consecuencias en algunas Comunidades Autónomas. Tan relevantes como para que la OCDE decidiera no publicar los resultados en lectura para España.

A partir de la estructura de la prueba, y los tiempos de respuesta de los alumnos a cada uno de los ítems, determinamos aquellos estudiantes que tuvieron comportamientos anómalos y qué características tienen. Además, estudiamos qué efecto han provocado en los rendimientos medios de sus CCAA y cuál hubiera sido su efecto con una estructura distinta de la prueba.

Palabras clave: PISA 2018, fluidez lectora, rapid guessing, process data, comportamientos anómalos, modelo loglinear, rendimiento en lectura.

Abstract

In December 2019 OECD decided not to publish Spanish results on Reading for PISA 2018. Apparently, they had found *implausible student-response behaviour* on a certain number of students. Enough students as to consider not acceptable the results for international comparisons. Months later, they finally published the Reading results, adding a technical note proposing some possible explanations. In this paper, we show that was the test structure what caused the problem. Specifically, the presence at the beginning of the test of the “reading fluency items” and its effect on the final results. We use the time response of those items and the successive performance of the students in the remaining of the test to find which students had an odd behaviour. Later, using a loglinear multilevel model, we found what characterized those students. The application period, the student motivation and the immigration status are relevant variables. The private or public condition of the school, or the gender of the students are not a relevant to predict a student odd behaviour. Finally, the comparison with the results without the reading fluency items, show the repercussion of these for certain CCAA.

Keywords: PISA 2018, Reading fluency, rapid guessing, process data, odd behaviour, loglinear model, Reading performance.

Introducción

El 19 de noviembre de 2019, la OCDE emitió una nota oficial adelantando que los datos de lectura para España no se harían públicos con los datos del resto de países el 3 de diciembre de 2019. En el comunicado decían:

“Spain’s data met PISA Technical Standards with no apparent technical errors or manipulations identified. However, the data show implausible student-response behaviour. Consequently, the OECD is unable to assure full international comparability of Spain’s results at this moment. Spain has agreed to follow the OECD’s recommendation to defer the publication of its results and data while possible sources of those anomalies are investigated”.

Meses más tarde, el 23 de julio de 2020 se hacían públicos los datos de lectura, con un breve estudio independiente dando una posible explicación al hecho a partir de las fechas de realización de la prueba PISA, entre otras razones. En ese mismo documento, llamado *Annex A9*, se apuntaba que quizás el efecto de una parte de la prueba, los *Reading Fluency*, podrían tener más importancia de la prevista:

“The analysis of Spain’s data also reveals how the inclusion of reading fluency items may have strengthened the relationship between test performance and student effort in PISA more generally. The OECD is therefore exploring changes to the administration and scoring of reading fluency items to limit the occurrence of disengaged response behaviour and mitigate its consequence”.

Aparentemente, por tanto, el comportamiento anómalo de algunos estudiantes en los *Reading Fluency* (RF en adelante) fue lo que desencadenó los resultados inesperados en algunas CCAA, y que ocasionó la suspensión de la publicación, en diciembre de 2019, de los resultados de lectura PISA 2018, de España. Pero... ¿Qué características tienen los estudiantes que tuvieron ese comportamiento anómalo? ¿Por qué en unas CCAA hubo ese problema, y en otras no? ¿Qué pudo provocar este comportamiento? A estas preguntas trataremos de responder en el siguiente estudio empleando los resultados de lectura de PISA 2018, finalmente publicados para España.

Se encuadra nuestro trabajo entre aquellos que analizan los datos disponibles desde que las pruebas se realizan, como en el caso de PISA 2018, en una tableta (Goldhammer et al. 2020). En efecto, hacer los exámenes por

ordenador (computer-based assessments) ha tenido varias consecuencias metodológicas. Entre otras, ha permitido diseñar pruebas adaptativas, que cambian según las respuestas de los estudiantes (como ocurre en las pruebas PISA); ha permitido diseñar ítems de respuesta que antes no eran técnicamente posibles, y sobre todo, ha permitido afinar en la evaluación de las pruebas, al incorporar toda esa información colateral al modelo (ver por ejemplo Bezirhan et al., 2020) ahora disponible. Dentro de esta tercera área está nuestro trabajo: usamos la traza informática (log-files) que genera el estudiante según avanza en la prueba (process data) para combinarla con lo que ha contestado (response data). Para una revisión de cómo se están integrando las dos fuentes de información en las LSAs como PISA puede consultarse Anghel et al (2024).

Dependiendo de la prueba, los mencionados log-files pueden incluir, para cada ítem y para cada persona, desde qué teclas pulsó, o el desplazamiento del cursor por la pantalla, hasta en evaluaciones más sofisticadas, el movimiento de los ojos o las pulsaciones cardíacas. En PISA 2018, los log-files recogían los tiempos de respuesta: unos tiempos excesivamente breves serían una indicación de rapid guessing behavior al contestar (Wise, 2017), que manifestaría lo que la OECD define como test-taker disengagement (Avvisati et al, 2024) y que es un riesgo posible en pruebas como PISA, donde los estudiantes, no se juegan nada (lo que la literatura denomina un low-stakes context).

Una segunda fuente de información disponible en PISA 2018 es la no-respuesta a ciertos ítems. Como señalan (Weeks et al. 2016), que un estudiante no responda no necesariamente significa que no sepa: puede ser que no haya llegado por falta de tiempo, o que simplemente no sé esforzó suficientemente. Sería otro aspecto, por tanto del test-taker disengagement. Sin embargo, como lo que pasó en España con PISA 2018 está relacionado con los RF, y estos fueron contestados por todos los participantes, dejaremos este aspecto de los logfiles para posteriores investigaciones.

Continuando con la introducción nos extenderemos en describir la estructura de la prueba, con especial mención por su importancia en nuestro trabajo de los RF. En la sección correspondiente a la metodología, presentaremos las variables seleccionadas para el estudio, un estudio

descriptivo de los comportamientos anómalos por CCAA, y finalmente el modelo multinivel, log lineal, que explica qué factores están detrás de esos comportamientos anómalos. Los resultados de las estimaciones y una predicción de lo que hubiera pasado si los RF hubieran tenido otra ponderación se presentan en la sección siguiente. El trabajo termina con unas conclusiones y algunas recomendaciones que podrían evitar que lo que pasó en España con PISA 2018, se repita.

La estructura de la prueba: el diseño adaptativo multietapa

El hecho de poder realizar la evaluación PISA por ordenador permite implementar el proceso evaluativo mediante un diseño adaptativo multietapa (MSAT, *MultiStage Adaptive Testing*), que va presentando nuevos ítems al estudiante, según la habilidad que éste muestra hasta ese momento en el examen. Se logra así conocer con mayor precisión qué saben hacer con lo que saben los estudiantes en sus diferentes rangos de habilidad, consiguiendo una prueba más sensible, especialmente en los niveles más bajos de rendimiento de PISA.

El diseño MSAT para PISA 2018 constaba de tres etapas: *core*, *stage1* y *stage2*. En cada una de estas etapas hay un cierto número de unidades (5 en el *core*, 24 en *stage1* y 16 en *stage2*) cada una de ellas a su vez conteniendo varios ítems. En el dispositivo móvil en el que hace la prueba, al estudiante se le presenta una selección de estas unidades. En concreto, del total de 45 unidades y 245 ítems disponibles, cada estudiante se enfrentó a 7 unidades con un total de entre 33 y 40 ítems, en función de la habilidad mostrada al ir contestando. Una explicación detallada puede encontrarse en el Capítulo 2 del informe técnico de la prueba (OECD, 2018 <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>).

Además de esas tres etapas *core*, *stage1* y *stage2*, PISA2018 incluyó una etapa previa para medir la fluidez lectora (RF) de los estudiantes. En esta etapa previa cada estudiante leía una expresión y luego indicaba si era lógica o no. Estos *reading fluency items* eran frases sencillas en las que los estudiantes únicamente tenían que indicar si tenía o no tenía sentido la

expresión. Un ejemplo de frase sin sentido sería: “la ventana cantó la canción en voz alta”. Un ejemplo de frase que sí tiene sentido sería: “el hombre condujo el coche hasta el almacén”. Ambos ejemplos han sido extraídos de la prueba PISA 2018. En resumen, el estudiante empezaba la prueba con unos ítems RF extremadamente sencillos, seguía con una etapa principal aleatoria (*core*) y dos etapas posteriores (*stage1* y *stage2*) que dependía de cómo fueran contestando la prueba: a partir del *core*, la asignación de los ítems ya está influenciada por el desempeño de los estudiantes en los ítems de puntuación automática realizados. Recordemos que, por la teoría de respuesta al ítem (IRT), la función estimada de rendimientos para cada alumno depende, no sólo de cómo contestó, sino también de cómo eran de difíciles las preguntas que acertó. Por tanto, un buen estudiante, al que sólo le preguntan cuestiones sencillas a las que responde correctamente, obtendrá una función estimada peor que un buen estudiante que ha respondido bien preguntas difíciles.

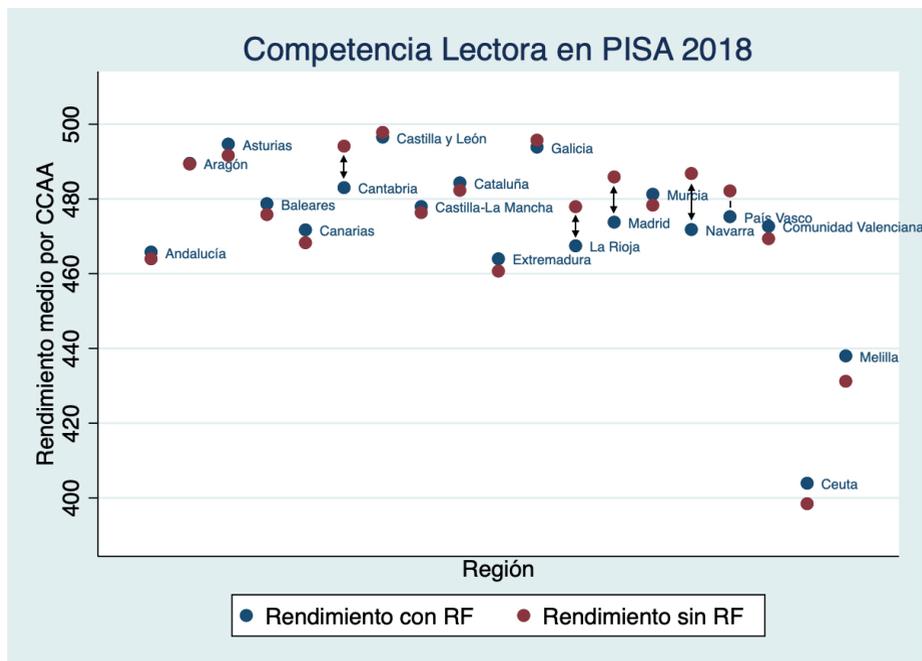
La medida de la fluidez en lectura

Como ya se ha señalado, la fluidez lectora (RF) de los estudiantes se midió en una etapa previa. Los resultados de esta etapa previa no influyen en qué ítems se incluyen en el cuadernillo (*testlet*) del estudiante. Respecto a su repercusión en la medida del rendimiento, la OCDE decidió no incluir los resultados de los RF en la medida de las diferentes subescalas en las que se descompone la lectura (*location of information; understanding; evaluating and reflecting*) pero sí incluirlos en la medida final del rendimiento en la competencia. No hemos encontrado publicada por la OCDE cómo han repercutido exactamente, pero a cambio, la OCDE proporciona, previa petición, los valores plausibles alternativos para cada estudiante, si no se hubiera tenido en cuenta el resultado del estudiante en los RF.

A partir de esos datos alternativos proporcionados por la OCDE, hemos obtenido los rendimientos medios por región y comparado con los resultados publicados, considerados los RF. Como se observa en la Figura 1 es evidente que en las CCAA de Cantabria, Madrid, Navarra, La Rioja y País Vasco, el efecto de los RF ha sido muy significativo, y distinto al patrón del

resto de regiones, donde los resultados son más parecidos entre sí.

Figura 1: Rendimientos medios en Lectura en PISA 2018 por regiones, según se incluya o no en la calificación final el efecto de los reading fluency (RF)



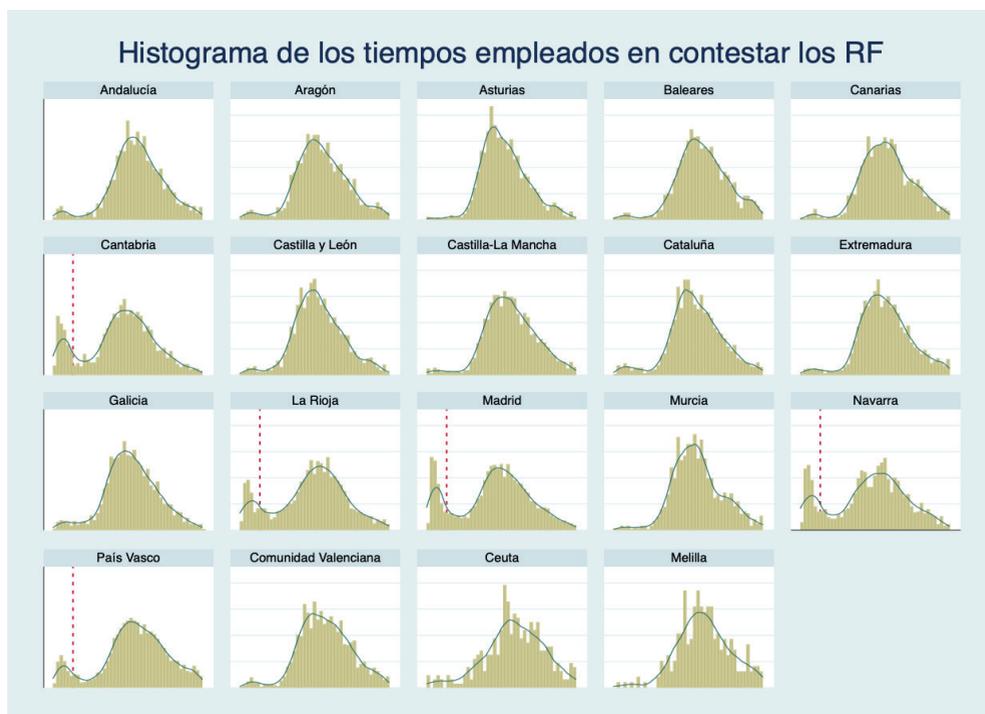
Nota: Los valores numéricos están en la Tabla AI del Anexo.

Hay bastante información en la base de datos de PISA 2018 para cada uno de los ítems que miden la fluidez lectora, RF. La mayoría de los estudiantes se encontraron con 22 ítems. Para cada uno de ellos sabemos la respuesta, el tiempo que tardó en contestar, y si acertó o no en su respuesta. El número medio de aciertos para España fue de 19,33, con una mediana de 20 aciertos. Lo que se esperaba por otra parte, dada la sencillez de la prueba.

Sin embargo, al analizar los tiempos de respuesta, el total de tiempo empleado por el estudiante en responder a las 22 preguntas que se le presentaban, apareció un hecho extraordinario: una proporción no despreciable de alumnos (hasta un 15% en algunas CCAA) habían empleado

menos de 22 segundos en responder a las 22 preguntas, lo que es demasiado poco tiempo. De hecho, esto era posible gracias a que los 22 ítems aparecían en la tableta consecutivamente y la respuesta, que era “sí” o “no”, se mostraba en sendos recuadros, siempre en la misma posición en pantalla. Bastaba con pulsar repetidamente en el cuadro con la respuesta para completar esta parte en menos de 22 segundos, acertando alrededor de la mitad de las preguntas. En la Figura 2 puede apreciarse, de nuevo, un comportamiento anómalo en los tiempos de respuesta de las Comunidades Autónomas de Madrid, Navarra, Rioja y País Vasco.

Figura 2: Distribución del tiempo empleado en responder a las 22 preguntas del RF en las distintas regiones.

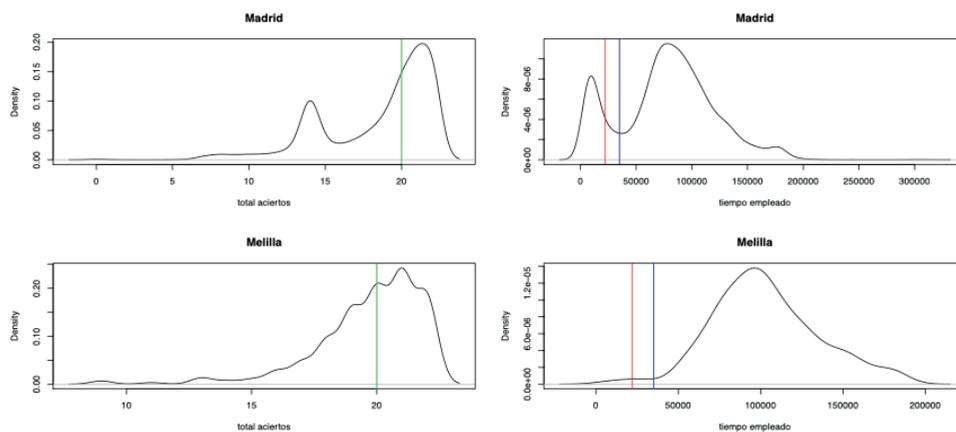


Nota: La línea roja discontinua marca los 22 segundos

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA2018

Fue ese patrón de tiempos de respuesta lo que nos dio la pista de lo que podría haber pasado. Comprobamos que la distribución en el número de aciertos de los ítems que medían la RF también estaba afectada por la misma anomalía, como refleja la Figura 3 que recoge la distribución de ambas variables para Madrid y Melilla. Era evidente por tanto que un grupo de estudiantes, relevante en algunas CCAA, había contestado los RF de modo “a la ligera”. Ahora quedaba determinar las características de los estudiantes que se comportaron así y, sobre todo, qué repercusión, si la hubiera, tenían en los resultados globales en lectura de la prueba.

Figura 3: Distribución del número de respuestas acertadas (izquierda) y los tiempos de respuesta (derecha) a las preguntas del RF para Madrid y Melilla en PISA 2018



Nota: La línea roja marca los 22 segundos; la azul los 35 segundos. El tiempo está medido en milisegundos.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA2018

Método

Lo primero que hicimos fue describir qué comportamientos eran anómalos. Para eso, estudiamos los tiempos de respuesta de los RF, relacionándolo con el desempeño a lo largo de la prueba. A continuación, vimos cómo se

distribuían estos estudiantes por CCAA, y sus características. Finalmente, con un modelo logit, estudiamos qué podría haber desencadenado el comportamiento anómalo de estos estudiantes.

Variable dependiente: el comportamiento anómalo

El comportamiento anómalo se da cuando un estudiante responde mal a los RF pero muy bien al resto de la prueba. Hay por tanto que definir que consideramos “responder mal” en la etapa previa, y “responder muy bien” en el resto de la prueba. Para la primera parte, calculamos la variable “puntuación obtenida en los RF” como:

$$Puntuación_{RF} = \frac{\text{total preguntas correctas}}{\text{total preguntas respondidas}} \times 10.$$

A partir de ella, en este trabajo hemos decidido que un estudiante respondió mal en la etapa previa del test cuando obtuvo una puntuación inferior a 8 sobre 10 en los RF. La distribución por regiones de los estudiantes, ponderados y sin ponderar, que obtuvieron puntuación inferior a 8 en RF se muestra en la Tabla 1. Alrededor del 28% de estos estudiantes pertenecen a centros educativos de la Comunidad de Madrid, el 18% son de centros de Andalucía y el 11% de Catalunya; País Vasco y Comunidad Valenciana presentan en torno al 6-7% y del resto de regiones los porcentajes son inferiores al 5%.

Tabla 1: Distribución por regiones de estudiantes con puntuación inferior a 8 en RF.

Región	Número de estudiantes	Población que representan	Porcentaje sobre total
Andalucía	202	10528	17.66%
Aragón	189	1189	1.99%
Asturias	117	439	0.74%
Islas Baleares	140	806	1.35%
Islas Canarias	155	1763	2.96%
Cantabria	491	1209	2.03%
Castilla y León	197	2128	3.57%

Castilla-La Mancha	177	1881	3.15%
Cataluña	168	6614	11.09%
Extremadura	174	1007	1.69%
Galicia	272	2874	4.82%
La Rioja	429	782	1.31%
Madrid	1431	16883	28.32%
Murcia	142	1427	2.39%
Navarra	511	1911	3.20%
País Vasco	740	3873	6.50%
Comunidad Valenciana	150	4061	6.81%
Ceuta	63	177	0.30%
Melilla	22	75	0.13%
TOTAL	5770	59625	100%

Evidentemente, una puntuación inferior a 8 en los ítems del RF también podría significar que el estudiante tiene dificultades de lectura. Por eso, el criterio para señalar un comportamiento anómalo es una combinación de cómo contestaron los RF, y el comportamiento en *la siguiente fase* de la prueba, el *core*. En concreto, distinguimos entre los estudiantes que tuvieron un mal inicio y “consistentemente” luego fueron clasificados en los niveles bajo y medio en *el core* y los de comportamiento “inconsistente”: los que se repusieron del mal inicio en los RF y obtuvieron un nivel alto en la etapa siguiente. Estos últimos representan el 16,66% (s.e.: 0,845) de los estudiantes que obtuvieron menos de un 8 en los RF y son los que señalamos como anómalos: buenos estudiantes que respondieron muy mal a los sencillos *RF*.

En la Tabla 2 se recoge, por comunidades autónomas (regiones), la proporción de estudiantes que habiendo obtenido puntuación inferior a 8 en la parte de RF, sin embargo, alcanzaron un nivel alto de rendimiento en el *core*. Galicia, País Vasco, Castilla y León, La Rioja, Navarra, Madrid y Cantabria, muestran los porcentajes más elevados, entre el 20% y el 30%, de esos estudiantes que estamos llamando de comportamiento anómalo.

Tabla 2: Porcentaje de estudiantes de “comportamiento anómalo” en cada región

Región	Porcentaje	pct_se
Andalucía	12,10	2,374
Aragón	10,51	2,332
Asturias	11,92	3,878
Islas Baleares	9,83	2,713
Islas Canarias	9,34	2,441
Cantabria	29,20	2,767
Castilla y León	19,65	2,706
Castilla-La Mancha	11,32	2,745
Cataluña	10,57	2,492
Extremadura	9,89	2,099
Galicia	18,56	2,285
La Rioja	23,62	2,041
Madrid	24,04	1,538
Murcia	8,85	1,941
Navarra	23,96	2,321
País Vasco	19,43	2,553
Comunidad Valenciana	8,35	1,707
Ceuta	3,04	1,860
Melilla	0,00	0,000

Fuente: elaboración propia

Variables independientes

Para tratar de caracterizar a los estudiantes con comportamientos anómalos, hemos seleccionado diversas variables independientes, tanto a nivel estudiante como a nivel centro, que pasamos a describir en este apartado. Se presentan agrupadas según su naturaleza. Las variables categóricas están en la Tabla 3 y las continuas en la Tabla 4. La población objetivo del estudio son los estudiantes que obtuvieron una puntuación en los RF inferior a 8 puntos independientemente de su desempeño posterior. Para las variables cualitativas se recoge el porcentaje de cada categoría; para las variables continuas se presenta la media y la desviación típica y sus errores estándar respectivos. Debe tenerse en cuenta que estas últimas tienen media cero y desviación típica 1 para el conjunto de estudiantes evaluados en PISA 2018.

Tabla 3: Análisis de Variables Categóricas.

Variable	Categorías	Puntuación inferior a 8 en RF y niveles bajo o medio en el CORE		Puntuación inferior a 8 en RF y nivel alto en el CORE	
		%	%_se	%	%_se
Titularidad	Pública (71,84%)	85,74	0,873	14,26	0,873
	Privada (28,16%)	76,99	2,049	23,01	2,049
EXT_JUN	No adelanta examen extraordinario a junio (58,65%)	88,19	0,955	11,81	0,955
	Sí adelanta examen extraordinario a junio (41,35%)	76,45	1,105	23,55	1,105
sexo	Chica (39,51%)	78,19	1,330	21,81	1,330
	Chico (60,49%)	86,70	0,776	13,30	0,776
Inmigrante	Nativo (83,52%)	81,11	0,972	18,89	0,972
	Inmigrante 1ª o 2ª generación (16,48%)	90,81	1,235	9,19	1,235
Repetición	No ha repetido (58,43%)	73,89	1,213	26,11	1,213
	Sí ha repetido (41,57%)	96,17	0,466	3,83	0,466

Nota: Porcentaje estimado de estudiantes en cada categoría, junto con el error estándar de la estimación entre los estudiantes que han obtenido puntuación inferior a 8 sobre 10 en el RF.

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 3, de los estudiantes con puntuación inferior a 8 en RF, el 71,84% estaban matriculados en centros de titularidad pública, y, de estos, el 14,3% obtuvo un rendimiento de nivel alto en el CORE; mientras que esa cifra llegó al 23,0% de los estudiantes matriculados en centros de titularidad privada. Además, el 41,4% de los estudiantes con puntuación inferior a 8 en RF pertenecían a centros que adelantaron al mes de junio la evaluación extraordinaria, de los cuales alrededor del 23,6% obtuvo un nivel alto en el CORE; mientras que esa proporción es prácticamente la mitad entre los estudiantes de los centros que no adelantaron a junio dicha evaluación.

En el conjunto de estudiantes con puntuación inferior a 8 en RF, el 39,51% eran chicas y, de ellas, aproximadamente el 21,8% consiguieron llegar al nivel alto en el CORE, mientras que solo el 13,3% de los chicos alcanzó dicho nivel. De otra parte, en torno al 16,5% de estudiantes con menos de 8 puntos en RF tenían antecedentes de inmigración (1ª o 2ª generación) y de estos, alrededor del 9,2% llegó al nivel alto del CORE, por más del doble en el caso de los estudiantes nativos (19%) (Tabla 3).

Finalmente, entre los estudiantes con puntuación inferior a 8 en RF, el 41,6% ha repetido al menos un curso y de estos, solo un 3,8% obtuvo puntuación de nivel alto en el CORE, mientras que esa cifra llegó al 26,1% de los estudiantes que no han repetido curso (Tabla 3). En resumen, más de 7 de cada 10 estudiantes que tuvieron puntuación inferior a 8 en RF pertenecen a centros de titularidad pública, alrededor del 60% son chicos y la gran mayoría son nativos (83,5%). Además, debe observarse que 6 de cada 10 de estos estudiantes pertenecen a centros educativos de comunidades autónomas que adelantaron a junio del curso 2017-18 los exámenes extraordinarios, que habitualmente se celebraban en septiembre.

En la Tabla 4 están recogidas las estadísticas básicas para los estudiantes con una puntuación en los RF menor de 8 de las variables continuas del modelo. Hay dos que tienen que ver con los centros: *Week* que hace referencia a la semana en que se realizó la prueba en ese centro, y *COLT* que mide la implicación del profesorado en la prueba de lectura. Todas las variables están estandarizadas para tener media cero y desviación típica igual a uno en el conjunto de estudiantes participantes en PISA 2018.

Tabla 4: Análisis de variables continuas.

Variable	Descripción	Media	sd
Week	Semana en la que se realizaron la pruebas	0,2415	0,98692
COLT	Colaboración del profesorado en la prueba de lectura	-0,1380	0,59551
EFFORT	¿Cuánto esfuerzo has dedicado a esta prueba?	0,0184	1,02565
ESCS	Índice de estatus económico, social y cultural	-0,2819	1,08597
DISCLIMA	Clima disciplinario en las clases de lengua	-0,3598	1,09171
TEACHSUP	Apoyo del profesor en las clases de lengua	0,0165	1,03440
SCREADCOMP	Autoconcepto de la lectura: percepción de competencia	-0,3240	1,02507
SCREADDIFF	Autoconcepto de la lectura: percepción de la dificultad	0,0865	1,00486
EUDMO	Eudaemonia: el sentido de la vida	0,1683	1,01676
GCSELFEFF	Autoeficacia en cuestiones globales	-0,1050	1,07948
DISCRIM	Clima escolar discriminatorio	0,1660	1,13819
BEINGBULLIED	Experiencia del estudiante en ser acosado	-0,1602	1,64272
HOMESCH	Uso de las TIC fuera de la escuela (para actividades escolares)	0,1134	1,12059

SOIAICT	Las TIC como tema de interacción social	0,1854	1,11804
ICTCLASS	Uso de las TIC relacionadas con la asignatura durante las clases	-0,0992	1,01290
INFOJOB1	Información sobre el mercado laboral facilitada por el centro	-0,0979	1,00313

Nota: Media y desviación típica estimada de las estimaciones entre los estudiantes que han obtenido puntuación inferior a 8 sobre 10 en el RF.

Fuente: Elaboración propia

La media de la variable Week toma un valor alto positivo, lo que indica que una buena parte de los estudiantes incluidos en este análisis pasó las pruebas PISA de la mitad de la ventana de aplicación hacia delante, con lo que coincidirían en buena medida con las pruebas finales de su curso académico y esta coincidencia es más acusada en aquellos centros de comunidades que adelantaron a junio las pruebas de la evaluación extraordinaria. En cuanto a la colaboración del profesorado en la prueba de lectura (COLT), su valor negativo (-0,1380) indica un nivel bajo de colaboración de los docentes con la prueba PISA 2018.

En el conjunto de estudiantes objetivo de este trabajo, el esfuerzo realizado para responder a las pruebas (EFFORT), el apoyo del profesorado en las clases de lengua (TEACHSUP), la percepción de la propia dificultad para la lectura (SCREADFIFF), el uso de las TIC en las clases relacionadas con la materia (ICTCLASS) y la información proporcionada por el centro educativo sobre el mercado laboral (INFOJOB1) quedan muy próximas al valor cero, de modo que no parecen ser, para este conjunto de alumnado, aspectos que influyan por encima ni por debajo de la media general.

Aquellos que acertaron menos de 8 ítems en la parte de RF, muestran valores significativamente por encima de la media general en los aspectos relacionados con sentido de la vida (EUDMO), el clima escolar discriminatorio (DISCRIM) y el uso de las TIC tanto para actividades de trabajo escolar fuera del centro (HOMESCH) como para interacción social (SOIAICT). Por el contrario, estos estudiantes se declaran significativamente por debajo de la media general en lo que se refiere a su autoeficacia en cuestiones globales (GCSELFEFF) así como su experiencia en ser acosados (BEGBULLIED). Y aún son más negativas su percepción de la competencia propia en lectura (SCREACOMP), su percepción del clima disciplinario en sus clases de lengua

(*test language lessons*) (DISCLIMA) y el nivel socioeconómico de su familia (ESCS) (Tabla IV).

Modelos log lineal

Terminamos la Sección metodológica del trabajo presentando el modelo que hemos empleado para caracterizar a los estudiantes con comportamiento “anómalo” en la prueba. Dada la estructura jerárquica de los datos y la naturaleza de la variable dependiente, el mejor recurso es un modelo multinivel log lineal. En efecto, como en otras oleadas de PISA, la selección de estudiantes que realizaron la prueba sigue un muestreo clásico de dos etapas (centros-alumnos) por conglomerados. En concreto, el modelo usado fue el bietápico estratificado secuencial por conglomerados (OCDE, 2017). Una vez determinado qué estratos representan mejor la población objetivo de cada estudio (Comunidad Autónoma y titularidad, el caso de España), dentro de cada uno, el procedimiento secuencial de selección de muestra comprende dos etapas. Una primera etapa de muestreo donde se seleccionan los centros secuencialmente y de manera proporcional a su tamaño (el tamaño del centro viene determinado por el número de estudiantes objetivo matriculados en el mismo). Por tanto, la probabilidad de que un centro sea seleccionado es proporcional a su tamaño (centros grandes tienen más probabilidad de ser seleccionados que centros pequeños). En la segunda etapa de muestreo se seleccionaron 42 alumnos que cumplían 16 años durante el curso de aplicación de la prueba independientemente de la clase o el curso en el que estuvieran matriculados. Si un centro seleccionado tenía 42 o menos alumnos objetivo matriculados, todos hacían la prueba.

Como hemos ya señalado, el modelo que mejor se ajusta a la estructura de muestreo y datos de este trabajo es el modelo de regresión logística multinivel (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2013; Gelman & Hill, 2006; Merino Noé, 2017; Snijders & Bosker, 2012), que modelizan adecuadamente la variabilidad de los datos en los diseños muestrales de las evaluaciones educativas internacionales a gran escala (De la Cruz, 2008; Iñiguez-Berrozpe & Marcaletti, 2018), al tiempo que evitan el uso de las ponderaciones

replicadas presentes en las bases de datos (Fishbein, Foy, & Yin, 2021).

Por todo ello, para analizar el impacto de las variables predictoras sobre la condición de estudiante con comportamiento anómalo se han utilizado modelos logísticos multinivel de efectos fijos que recogen la estructura anidada de la muestra. Para la estimación de los modelos construidos para este trabajo se ha utilizado el software HLM6© utilizando la aproximación de Laplace para la estimación del modelo de Bernoulli (Raudenbush & Bryk, 2002) que permite llevar a cabo análisis utilizando variables dependientes binarias y niveles jerárquicos.

Las ecuaciones del modelo usado son:

Nivel 1 del modelo:

$$P(Y = 1|\beta) = P,$$

$$\log \left[\frac{P}{1-P} \right] = \alpha_0 + \alpha_1 \cdot \text{Sexo} + \alpha_2 \cdot \text{Inmigran} + \alpha_3 \cdot \text{Repetici} + \alpha_4 \cdot \text{Effort} + \alpha_5 \cdot \text{ESCS} + \alpha_6 \cdot \text{Disclima} + \alpha_7 \cdot \text{Teachsup} + \alpha_8 \cdot \text{Screadco} + \alpha_9 \cdot \text{Screaddi} + \alpha_{10} \cdot \text{Eudmo} + \alpha_{11} \cdot \text{Gcselfef} + \alpha_{12} \cdot \text{Discrim} + \alpha_{13} \cdot \text{Beingbul} + \alpha_{14} \cdot \text{Homesch} + \alpha_{15} \cdot \text{SoialCT} + \alpha_{16} \cdot \text{ICTclass} + \alpha_{17} \cdot \text{Infojob1}$$

Nivel 2 del modelo:

$$\alpha_0 = \beta_{00} + \beta_{01} \cdot \text{Titulari} + \beta_{02} \cdot \text{Week} + \beta_{03} \cdot \text{Ext-Jun} + \beta_{04} \cdot \text{Colt} + U_0$$

$$U_0 \sim N(0, \sigma_{U_0}^2)$$

Donde,

Y, representa la condición o no de alumnado con comportamiento anómalo.

α_i , son los coeficientes fijos para cada variable predictora del nivel 1.

β_{0i} , son los coeficientes fijos para cada variable predictora del nivel 2.

β_{00} , es el intercepto de la regresión.

Las variables están ya presentadas en las Tablas III y IV.

Resultados

La Tabla 5 recoge los resultados del modelo jerárquico logístico, en el que la variable dependiente era la condición “comportamiento anómalo”. El modelo jerárquico construido consta de dos niveles: nivel de centro y nivel de alumnado. Se han observado variables altamente significativas en ambos niveles. En el nivel de centro cabe destacar que ni la titularidad del centro (TITULARI), ni el apoyo colaborativo del profesorado de lengua (COLT_MEA) tienen relevancia significativa sobre la probabilidad de que el alumnado esté considerado como de comportamiento anómalo. Lo que deja patente que el comportamiento anómalo en las respuestas del estudiante no se debe a características particulares del centro educativo. Sin embargo, sí es estadísticamente significativa la semana en la que el centro educativo realizó la prueba PISA (WEEK) (incremento de 10 puntos porcentuales para el alumnado que realizó la prueba en semanas más tardías) y aún en mayor medida resulta significativo que la Comunidad Autónoma haya adelantado a junio los exámenes extraordinarios (EXT_JUN), aumentando en 87 puntos porcentuales la probabilidad de alumnado de comportamiento anómalo en los centros de dicha Comunidad Autónoma. Variables íntimamente relacionadas, cuanto más tarde se realizó la prueba PISA en el centro educativo más probabilidad tenía de coincidir con el fin de curso y como consecuencia con la evaluación final de sus estudios en secundaria. No cabe duda que son variables exógenas al alumnado, pero sí que les provocaron un cierto grado de desgana o desmotivación hacia la prueba PISA. Pues, como decíamos antes, se vieron abocados a realizar una prueba externa al centro y a sus estudios conducentes al bachillerato durante el proceso de evaluación final de sus estudios secundarios.

Cómo y en qué medida afectaron estas variables de centro al comportamiento individual del estudiante se analizan considerando a nivel de alumnado del modelo multinivel ajustado, ni su sexo (SEXO), ya que afectó a chicas y chicos en igual medida o al menos no en proporciones estadísticamente diferentes, ni si consideraban tener apoyo educativo de su profesorado (TEACHSUP), como ya vimos en la variable del centro asociada al profesorado de lengua, tuvieron significación estadística en las estimaciones

realizadas. No obstante, un considerable número de otras variables sí presentaron esta significación, cabe destacar las variables que midieron la repetición (REPETICI), la condición de inmigrante (INMIGRAN) y el clima discriminante del centro (DISCRIM). Un alumno o alumna repetidor tiene 80 puntos porcentuales menos de probabilidad de tener un comportamiento anómalo, siendo 30 puntos porcentuales menos de probabilidad en el caso del alumnado inmigrante y llega a disminuir hasta 25 puntos porcentuales la probabilidad de tener un comportamiento anómalo cuando el clima escolar es muy discriminatorio.

Es destacable que aquel alumnado que tenía más posibilidades de titular en 4º de ESO tuvo más probabilidad de considerarse de comportamiento anómalo, probablemente por el poco interés que puso al realizar la prueba PISA por su interferencia con sus estudios “principales”. Un estudiante que tiene un alto autoconcepto en la competencia lectora (SCREADCO) puede llegar a tener 38 % más de probabilidad de ser considerado raro. Adicionalmente, entre 15 y 20 puntos porcentuales significativos de probabilidad se encuentran las estimaciones de un gran número de variables, siendo las más relevantes el esfuerzo realizado por el alumnado (EFFORT: +19 puntos), el Índice Social Económico y Cultural (ESCS: + 18 puntos), el clima escolar positivo (DISCLIMA: +17 puntos) o la autoeficacia en la respuesta a aspectos globales (GCSELFEF: + 20 puntos). Variables estas que se consideran de carácter positivo en cuanto a sus antecedentes contextuales, pero de alguna manera marcan a un alumnado que no realizó la prueba con el interés o la motivación adecuada.

Entre las variables que disminuyen la probabilidad de ser identificado como estudiante anómalo son las que miden la percepción de dificultad en la competencia lectora (SCREADDI: -13 puntos) o el uso de las ICT fuera del ámbito escolar (SOIAICT: -9 % Puntos?).

Tanto la variable que mide la percepción de la dificultad en competencia lectora como el uso de ICT fuera del ámbito escolar están alineadas con las que medían incrementos porcentuales positivos en la probabilidad de considerarse al alumno o la alumna con un comportamiento anómalo. Debemos considerar que estas dos variables suelen medir rendimientos menores en el alumnado con carácter general y, por tanto, valores positivos en ellas hacen esperar más

desmotivación hacia la competencia lectora con carácter general y más aún en las circunstancias que se desarrolló PISA en el ciclo 2018 y que se ha venido estudiando a lo largo de todo este artículo.

Tabla 5: Resultados del análisis multinivel

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	P-value	Odds Ratio	Confidence Interval
INTRCPT2	-1,343	0,111	-12,137	0,000	0,261	(0,210,0,324)
TITULARI	-0,053	0,097	-0,549	0,583	0,948	(0,784,1,147)
WEEK	0,099	0,043	2,308	0,021	1,104	(1,015,1,201)
EXT_JUN	0,628	0,103	6,088	0,000	1,873	(1,531,2,293)
COLT_MEA	0,059	0,085	0,702	0,483	1,061	(0,899,1,253)
SEXO	0,106	0,084	1,263	0,207	1,112	(0,943,1,312)
INMIGRAN	-0,358	0,140	-2,557	0,011	0,699	(0,532,0,920)
REPETICI	-1,666	0,129	-12,945	0,000	0,189	(0,147,0,243)
EFFORT	0,175	0,040	4,375	0,000	1,191	(1,102,1,289)
ESCS	0,164	0,050	3,303	0,001	1,178	(1,069,1,298)
DISCLIMA	0,154	0,041	3,786	0,000	1,166	(1,077,1,263)
TEACHSUP	0,066	0,041	1,634	0,102	1,068	(0,987,1,157)
SCREADCO	0,324	0,046	7,116	0,000	1,383	(1,265,1,512)
SCREADDI	-0,137	0,043	-3,178	0,002	0,872	(0,801,0,949)
EUDMO	-0,174	0,044	-3,917	0,000	0,841	(0,771,0,917)
GCSELFEF	0,183	0,043	4,225	0,000	1,200	(1,103,1,307)
DISCRIM	-0,282	0,044	-6,365	0,000	0,754	(0,691,0,822)
BEINGBUL	-0,081	0,034	-2,369	0,018	0,922	(0,862,0,986)
HOMESCH	-0,155	0,041	-3,804	0,000	0,856	(0,790,0,927)
SOLAICT	-0,096	0,046	-2,087	0,037	0,909	(0,831,0,994)
ICTCLASS	0,115	0,039	2,967	0,003	1,122	(1,040,1,211)
INFOJOB1	-0,113	0,045	-2,488	0,013	0,894	(0,818,0,976)

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La exclusión, en diciembre de 2019, de los resultados de España en la prueba de lectura de PISA 2018 fue una decisión prudente por parte de la OCDE, después de observar unos rendimientos inesperadamente bajos en algunas Comunidades Autónomas. No toda la caída en el rendimiento en lectura es achacable a la naturaleza y estructura de la prueba, pero en este trabajo se ha

demostrado que sí tuvo influencia significativa en algunos casos.

En concreto, la presencia de una parte inicial, los RF, que algunos estudiantes contestaron “como si no contara para la nota final”, repercutió negativamente en los rendimientos medios de ciertas Comunidades Autónomas ya que el diseño adaptativo multietapa de la prueba, y la obtención de los rendimientos personales a partir de la Teoría de Respuesta al Ítem, impide a los buenos estudiantes recuperar un mal comienzo.

La proporción de estudiantes que respondió “a la ligera” a los ítems de RF, empleando tiempos anormalmente cortos, no supera en la mayoría de las regiones el 5%, en el País Vasco y la Comunitat Valenciana se quedan ligeramente por debajo del 7% y es muy alta particularmente en tres regiones: Cataluña (11,09%), Andalucía (17,7%) y la Comunidad de Madrid (28,32%)

A los estudiantes que, realizando mal la parte de los RF, contestan muy bien en la etapa siguiente de la prueba (CORE) los hemos definido como de comportamiento anómalo. En siete regiones, la proporción de estudiantes que respondieron a la ligera en los RF pero alcanzaron un nivel alto en el CORE es elevada, cerca o por encima del 20%: Cantabria, Castilla y León, La Rioja, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, País Vasco y Galicia (Tabla II). Un modelo logístico multinivel ha permitido descartar la titularidad del centro, el sexo de los estudiantes o el apoyo por parte del profesorado de lengua como factores relevantes para que el estudiante tenga un comportamiento anómalo. Por el contrario, que la prueba se realizara en las últimas semanas del curso (segunda ventana de aplicación), o que la Comunidad Autónoma haya adelantado a junio los exámenes extraordinarios, sí influyó de manera significativa a que el estudiante no tomara en serio la parte de los RF. A nivel estudiante, que la prueba le haya supuesto más esfuerzo y que el estudiante piense que es buen lector también hace más probable que tenga un comportamiento anómalo.

Por tanto, esos buenos estudiantes que tuvieron un comportamiento anómalo en la prueba de lectura de PISA 2018, que por diferentes razones respondieron de manera aleatoria -como indican sus tiempos de respuesta- a la parte de los RF: quizás les dijeron que no contaban, quizás entendieron que eran ejemplos para calibrar la tableta, quizás pensaron que no podría ser tan fácil la prueba... Pero, por el diseño de la prueba, ya no consiguieron rendir

como sería esperable.

La OCDE ya manifestó que exploraría cambios en la administración y la repercusión de esos RF en el rendimiento final de los jóvenes, pero hasta que no vuelva a ser la lectura la competencia principal evaluada no podremos saberlo. Mientras, podría ser interesante estudiar en qué más países hubo un comportamiento anómalo de ciertos estudiantes, y qué características tenían estos. Es poco realista pensar que sólo en España se haya dado este fenómeno.

Finalmente, dada la trascendencia que los resultados de las evaluaciones internacionales a gran escala, como es PISA, tienen en la opinión pública y en las posibles mejoras de los programas educativos, consideramos que es importante resaltar cuáles son las principales causas que se han manifestado como relevantes de este aparente comportamiento anómalo en un porcentaje importante de estudiantes. A este respecto recomendamos:

- Modificación de la estructura de la prueba, de modo que incluya los RF pero no permita responder de modo automático. Por ejemplo, cambiando la presentación de cada uno de los ítems para que las posibles elecciones no aparezcan en el mismo sitio.
- Adelantar la realización de la prueba, de tal manera que se lleve a cabo lo suficientemente lejos del final de curso y los estudiantes no estén preocupados con dicho final y puedan dedicarle más atención.
- Campaña de concienciación del alumnado sobre la importancia de la prueba, haciendo hincapié en la relevancia de la misma tanto a nivel nacional (comparación entre regiones) como internacional (comparación entre países).

Referencias bibliográficas

- Anghel, E., Khorramdel, L. and von Davier, M. (2024). The use of process data in large-scale assessments: a literature review. *Large-scale Assess Educ* 12, 13. <https://doi.org/10.1186/s40536-024-00202-1>
- Avvisati, F. et al. (2024), “Item characteristics and test-taker disengagement in PISA”, OECD Education Working Papers, No. 312, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7abea67b-en>
- Bezirhan, U., von Davier, M., and Grabovsky, I. (2020). Modeling Item Re-

- visit Behavior: The Hierarchical Speed–Accuracy–Revisits Model. *Educational and Psychological Measurement*, 81(2), 363-387. <https://doi.org/10.1177/0013164420950556>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2013). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. New York: Routledge.
- De la Cruz, F. (2008). Modelos multinivel. *Epidemiol*, 12(3), 1-8. Obtenido de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/epidemiologia/v12_n3/pdf/a02v12n3.pdf
- Fishbein, B., Foy, P., & Yin, L. (2021). *TIMSS 2019 User Guide for the International Database*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Retrieved from timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-database/
- Gelman, A., & Hill, J. (2006). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldhammer F, Scherer R and Greiff S (2020) Editorial: Advancements in Technology-Based Assessment: Emerging Item Formats, Test Designs, and Data Sources. *Front. Psychol.* 10:3047. doi: 10.3389/fpsyg.2019.03047
- Iñiguez-Berrozpe, T., & Marcaletti, F. (2018). Modelos lineales multinivel en SPSS y su aplicación en investigación educativa [Linear multilevel models in SPSS and its application in educational research]. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 26-40. doi:10.1344/reire2018.11.118984
- Merino Noé, J. (2017). La potencialidad de la Regresión Logística Multinivel. Una propuesta de aplicación en el análisis del estado de salud percibido. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 36, 177-211. doi:empiria.36.2017.17865
- OCDE. (2017). *PISA 2015 Technical Report*. Retrieved from www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Snijders, T. A., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Weeks, J., von Davier M. and Yamamoto K. (2016): Using response time data

to inform the coding of omitted responses. *Psychological Test and Assessment Modeling*, Volume 58, (4), 671-701

Wise, S.L. (2017), Rapid-Guessing Behavior: Its Identification, Interpretation, and Implications. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 36: 52-61. <https://doi.org/10.1111/emip.12165>

Anexo

Para valorar la repercusión que ese comportamiento tuvo en el rendimiento medio final del estudiante contamos con los datos que la propia OCDE proporciona, a demanda, de los rendimientos en lectura sin contar la parte de los RF. Es decir, después de solicitarlo en la OCDE, contamos con una puntuación alternativa, diez valores plausibles alternativos en concreto, para medir el efecto medio de los RF.

En la Tabla AI está recogido el valor medio para cada Región incluyendo la parte de los RF (por tanto, los valores ya publicados por la OCDE en su informe de 23 de Julio de 2020), el valor medio de los rendimientos sin tener en cuenta la parte de los RF, y la diferencia entre uno y otro resultado.

TABLA AI. Rendimientos medios por Regiones, con y sin RF y tamaños muestrales. Diferencias en el rendimiento medio presentados en el Gráfico I.

Region	Variable	Coefficient	Std_err	z	P_value	CI_low	CI_high
Andalucía	pv_read_mean	465.7783	5.321941	87.52	0.000	455.3475	476.2091
	pv_read_N	1766					
	pv_readalt_mean	463.9828	5.250794	88.36	0.000	453.6914	474.2741
	pv_readalt_N	1766					
	difere	-1.795492	.7040459	-2.55	0.011	-3.175397	-.4155875
Aragón	pv_read_mean	489.5368	4.594978	106.54	0.000	480.5308	498.5428
	pv_read_N	1797					
	pv_readalt_mean	489.3574	4.768528	102.62	0.000	480.0113	498.7036
	pv_readalt_N	1797					
	difere	-1.1793783	.4479969	-0.40	0.689	-1.057436	.6986794

Asturias	pv_read_mean	494.6758	3.885189	127.32	0.000	487.0609	502.2906
	pv_read_N	1896					
	pv_readalt_mean	491.6436	4.040386	121.68	0.000	483.7246	499.5627
	pv_readalt_N	1896					
	difere	-3.032141	.4074045	-7.44	0.000	-3.830639	-2.233643
Balears	pv_read_mean	478.7348	4.183915	114.42	0.000	470.5345	486.9352
	pv_read_N	1723					
	pv_readalt_mean	475.8325	4.094693	116.21	0.000	467.8071	483.858
	pv_readalt_N	1723					
	difere	-2.902305	.5178243	-5.60	0.000	-3.917221	-1.887388
Canarias	pv_read_mean	471.7291	3.857218	122.30	0.000	464.1691	479.2891
	pv_read_N	1790					
	pv_readalt_mean	468.2864	3.835062	122.11	0.000	460.7698	475.8029
	pv_readalt_N	1790					
	difere	-3.442751	.3406474	-10.11	0.000	-4.110408	-2.775095
Cantabria	pv_read_mean	483.0237	4.333965	111.45	0.000	474.5293	491.5181
	pv_read_N	1880					
	pv_readalt_mean	494.1387	4.118407	119.98	0.000	486.0668	502.2106
	pv_readalt_N	1880					
	difere	11.11499	2.016134	5.51	0.000	7.16344	15.06654
Castilla y León	pv_read_mean	496.5328	4.683635	106.01	0.000	487.3531	505.7126
	pv_read_N	1876					
	pv_readalt_mean	497.8215	4.900396	101.59	0.000	488.2169	507.4261
	pv_readalt_N	1876					
	difere	1.288705	.7953758	1.62	0.105	-.2702032	2.847613
Castilla-La Mancha	pv_read_mean	477.952	4.880844	97.92	0.000	468.3857	487.5183
	pv_read_N	1832					
	pv_readalt_mean	476.3575	5.085931	93.66	0.000	466.3892	486.3257
	pv_readalt_N	1832					
	difere	-1.594553	.5407023	-2.95	0.003	-2.65431	-.5347955
Cataluña	pv_read_mean	484.3267	4.287873	112.95	0.000	475.9227	492.7308
	pv_read_N	1690					
	pv_readalt_mean	482.3179	4.488378	107.46	0.000	473.5209	491.115
	pv_readalt_N	1690					
	difere	-2.008801	.6203864	-3.24	0.001	-3.224736	-.7928659
Extremadura	pv_read_mean	463.9754	5.591467	82.98	0.000	453.0163	474.9345
	pv_read_N	1816					
	pv_readalt_mean	460.6949	5.759329	79.99	0.000	449.4068	471.9829
	pv_readalt_N	1816					
	difere	-3.280551	.564458	-5.81	0.000	-4.386868	-2.174233

Galicia	pv_read_mean	493.8737	3.313901	149.03	0.000	487.3786	500.3688
	pv_read_N	1934					
	pv_readalt_mean	495.7443	3.196672	155.08	0.000	489.479	502.0097
	pv_readalt_N	1934					
	difere	1.870658	.8826824	2.12	0.034	.1406326	3.600684
La Rioja	pv_read_mean	467.4523	2.804815	166.66	0.000	461.9549	472.9496
	pv_read_N	1494					
	pv_readalt_mean	477.9292	3.077152	155.32	0.000	471.8981	483.9603
	pv_readalt_N	1494					
	difere	10.4769	.4821893	21.73	0.000	9.531826	11.42197
Madrid	pv_read_mean	473.7915	3.328186	142.36	0.000	467.2684	480.3146
	pv_read_N	5015					
	pv_readalt_mean	485.9054	2.818756	172.38	0.000	480.3807	491.4301
	pv_readalt_N	5015					
	difere	12.1139	1.395589	8.68	0.000	9.378598	14.84921
Murcia	pv_read_mean	481.265	4.731576	101.71	0.000	471.9913	490.5387
	pv_read_N	1682					
	pv_readalt_mean	478.355	4.960637	96.43	0.000	468.6323	488.0777
	pv_readalt_N	1682					
	difere	-2.909961	.6443936	-4.52	0.000	-4.172949	-1.646972
Navarra	pv_read_mean	471.8186	5.431639	86.86	0.000	461.1728	482.4644
	pv_read_N	1728					
	pv_readalt_mean	486.8177	5.870621	82.92	0.000	475.3115	498.3239
	pv_readalt_N	1728					
	difere	14.99916	1.635343	9.17	0.000	11.79395	18.20437
País Vasco	pv_read_mean	475.2566	3.342334	142.19	0.000	468.7058	481.8075
	pv_read_N	3605					
	pv_readalt_mean	482.1512	3.209735	150.22	0.000	475.8602	488.4422
	pv_readalt_N	3605					
	difere	6.89459	1.199311	5.75	0.000	4.543984	9.245197
Comunidad Valenciana	pv_read_mean	472.6889	4.517413	104.64	0.000	463.835	481.5429
	pv_read_N	1753					
	pv_readalt_mean	469.3733	4.435609	105.82	0.000	460.6797	478.067
	pv_readalt_N	1753					
	difere	-3.315583	.6460696	-5.13	0.000	-4.581857	-2.04931
Ceuta	pv_read_mean	403.9273	5.159777	78.28	0.000	393.8143	414.0403
	pv_read_N	387					
	pv_readalt_mean	398.4453	5.423275	73.47	0.000	387.8159	409.0748
	pv_readalt_N	387					
	difere	-5.481986	.9850373	-5.57	0.000	-7.412623	-3.551348

Melilla	pv_read_mean	437.9991	4.880427	89.75	0.000	428.4336	447.5646
	pv_read_N	279					
	pv_readalt_mean	431.216	5.21072	82.76	0.000	421.0032	441.4288
	pv_readalt_N	279					
	difere	-6.783103	.7716942	-8.79	0.000	-8.295596	-5.27061

Leyenda:

- pv_read_mean: valor medio de los rendimientos en lectura de la Comunidad Autónoma publicados por la OCDE. (incluidos los RF?)
¿Este es el pv_readalt_mean?
- pv_readalt_mean: valor medio de los rendimientos en lectura de la Comunidad Autónoma sin considerar los resultados en los RF. Datos disponibles, a demanda, en la OCDE.
- pv_read_N: tamaño muestral.
- difere: diferencia entre los valores medios según se incluyan o no los RF. $pv_readalt_mean - pv_read_mean$

Evaluación de Textos Narrativos Basada en Rúbricas con Colaboración Humano-IA: Enfoque Especializado de Modelo

Rubric-Based Assessment of Narrative Texts via Human-AI Collaboration: A Specialized GPT Model Approach

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-730>

Tolga Demir

<https://orcid.org/0000-0002-1812-3397>

Republic of Türkiye Ministry of National Education

Sait Çüm

<https://orcid.org/0000-0002-0428-5088>

Universidad Dokuz Eylül

Resumen

Este estudio analiza si los textos narrativos pueden ser evaluados con precisión, si es posible mantener calificaciones estables a lo largo del tiempo, y si puede proporcionarse retroalimentación formativa efectiva para estos textos gracias a la colaboración humano-IA. Para ello, se utilizaron dos modelos: la versión estándar de ChatGPT y la Herramienta de Evaluación de Textos (TAT), un modelo GPT específicamente entrenado mediante un proceso de seis pasos diseñado para esta investigación. Se evaluaron 114 textos narrativos en tres ocasiones según los criterios establecidos en una rúbrica, utilizando tanto el modelo estándar como el modelo especialmente entrenado. Se analizaron los niveles de concordancia entre las calificaciones otorgadas por TAT y por ChatGPT estándar con respecto a las calificaciones reales, así como la estabilidad de estas calificaciones a lo largo del tiempo. Los resultados mostraron que, en comparación con el desempeño del ChatGPT estándar, las calificaciones de TAT presentaron altos niveles de concordancia con las calificaciones reales y mantuvieron

su estabilidad a lo largo del tiempo en todas las categorías de la rúbrica, superando de forma constante el umbral mínimo e indicando con frecuencia una alta fiabilidad. Además, se observó que la mayor parte de la retroalimentación generada por TAT cumplía con los criterios de retroalimentación efectiva. La evidencia estadística presentada en este estudio demuestra que los modelos de lenguaje a gran escala, cuando son entrenados específicamente, pueden desempeñarse de manera excelente tanto en la evaluación de textos mediante una rúbrica como en la provisión de retroalimentación formativa. Esto es particularmente alentador para lograr una educación más equitativa, en particular en aulas numerosas y en contextos donde los evaluadores se encuentran sobrecargados.

Palabras clave: evaluación educativa, colaboración humano-IA, entrenamiento de modelos GPT.

Abstract

This study investigates whether narrative texts can be accurately and stably scored over time and whether effective formative feedback can subsequently be provided for these texts through human-AI collaboration. To this end, two models were employed: the default version of ChatGPT and the Text Assessment Tool (TAT), a GPT model specifically trained through a six-step process for this research purpose. 114 narrative texts were scored three times according to criteria in a rubric by both the specially trained and default models. The agreement levels of the scores given by TAT and default ChatGPT with the actual scores, as well as the stability of these scores over time, were examined. The results indicated that, in contrast to the performance of default ChatGPT, TAT's scores demonstrated high levels of agreement with the actual scores and maintained stability over time across all rubric categories, consistently surpassing the threshold and frequently indicating high reliability. Additionally, it was observed that the majority of the feedback generated by TAT met the criteria for effective feedback. Additionally, the feedback provided by TAT for the texts exceeded an 83% success rate in meeting effective feedback criteria across all categories. The statistical evidence presented in this study underscores that large language models, when specifically trained, can perform very well in scoring texts using a rubric and providing feedback. This is particularly promising for achieving fairer education, especially in large classes and situations where evaluators are overburdened.

Keywords: educational assessment, human-AI collaboration, GPT training

Introducción

“Para acortar nuestro camino, necesitábamos un caballo.

Encontramos uno salvaje, indómito y fuerte.

Tuvimos que domarlo, porque un caballo salvaje no nos serviría.

Este artículo es la historia de esa doma.”

Sait Çüm & Tolga Demir

En la evaluación educativa, los tipos de preguntas como opción múltiple, completación de oraciones, emparejamiento y verdadero/falso se emplean con frecuencia tanto en entornos de aula como en exámenes a gran escala, particularmente con fines de evaluación sumativa, debido a su capacidad para ofrecer calificaciones objetivas. Sin embargo, para las evaluaciones formativas —que tienen como objetivo identificar y abordar las brechas de aprendizaje de los estudiantes, monitorear su desarrollo y mejorar los procesos de enseñanza— es esencial utilizar preguntas abiertas, así como presentaciones orales y actividades de desempeño basadas en productos o procesos, que brinden al docente datos más detallados. Estos enfoques de evaluación permiten identificar con mayor claridad las deficiencias y conceptos erróneos del alumnado, y además facilitan la medición de habilidades cognitivas de orden superior desde una perspectiva taxonómica. A pesar de estas ventajas, el proceso que implica leer, calificar y proporcionar retroalimentación sobre este tipo de evaluaciones, especialmente en aulas numerosas, suele ser tan demandante en términos de tiempo que muchos docentes optan por no utilizarlas.

Los avances recientes y revolucionarios en la tecnología de inteligencia artificial (IA) han generado discusiones sobre el papel y la relevancia futura de la IA en nuestras vidas. Hoy en día, resulta evidente que los seres humanos ya no son los únicos actores inteligentes en el planeta, lo que hace que la colaboración humano-IA sea inevitable en las organizaciones contemporáneas (Kolbjørnsrud, 2024). No es difícil prever que esta colaboración continuará reduciendo los costos relacionados con el tiempo y el trabajo en diversos ámbitos.

Inteligencia artificial

La inteligencia artificial (IA) abarca sistemas informatizados que ejecutan tareas y responden de formas típicamente asociadas con la inteligencia humana, tales como el aprendizaje, la resolución de problemas y el logro de objetivos en condiciones inciertas y variables. Desde la resolución de problemas en los años 50, pasando por la simulación del razonamiento humano en los años 60, hasta los primeros proyectos de mapeo en los 70 y la aparición de los asistentes inteligentes en la década de 2000, la IA ha logrado avances notables (Dalton, 2024; Fell Kurban & Şahin, 2024). Dentro de este amplio campo, la IA generativa destaca como una subdisciplina especializada en la creación de contenido nuevo que imita datos preexistentes. A día de hoy, los campos del aprendizaje automático y las redes neuronales artificiales han evolucionado significativamente, lo que ha permitido el desarrollo de arquitecturas generativas sofisticadas y algoritmos de aprendizaje profundo. Ejemplos notables incluyen las redes generativas antagónicas (GAN), los autoencoders variacionales (VAE) y los modelos basados en transformadores (Alto, 2023; Chan & Colloton, 2024; Johannesson, 2024), los cuales son fundamentales para el progreso y las aplicaciones de la IA generativa.

El lanzamiento de ChatGPT —un modelo de IA generativa— por parte de OpenAI a finales de 2022 tuvo un impacto global significativo, atrayendo una gran atención a nivel mundial. Este desarrollo actuó como catalizador, motivando a numerosas grandes empresas tecnológicas a incursionar en el competitivo campo de los modelos de IA generativa (Holmes & Miao, 2023). Aunque han surgido competidores sólidos como Gemini, DeepSeek y Llama, ChatGPT mantiene una ligera ventaja en cuanto a popularidad y adopción generalizada por parte de los usuarios.

ChatGPT, un modelo de lenguaje de gran escala (LLM) preentrenado, utiliza una arquitectura lingüística basada en transformadores, un tipo de red neuronal profunda altamente eficaz para las tareas de procesamiento del lenguaje natural (PLN). Es capaz de comprender y generar texto con características humanas a partir de las entradas que recibe. Entrenado con una vasta cantidad de datos, ChatGPT ha aprendido los patrones, estilos y complejidades del lenguaje humano, lo que lo convierte en una herramienta

excepcional para la comunicación. Sus capacidades han transformado el ámbito educativo al ofrecer conversaciones dinámicas de tipo humano, información instantánea, recomendaciones personalizadas y apoyo académico continuo (Chan & Colloton, 2024; Fell Kurban & Şahin, 2024).

Educación y Modelos de Lenguaje de Gran Escala (LLMs)

La popularidad de los modelos de lenguaje de gran escala (LLMs), como ChatGPT, tanto entre docentes como entre estudiantes, exige investigaciones que analicen la concordancia entre sus capacidades y salidas con las expectativas u objetivos definidos. Consideramos crucial explorar el potencial de los LLMs para facilitar y apoyar tareas que resultan agotadoras y que consumen mucho tiempo para los profesores, en lugar de limitarse a asistir en tareas rutinarias o de baja complejidad. Esto es especialmente importante para asegurar la continuidad de procesos educativos críticos, como la evaluación formativa, en aulas numerosas o durante períodos de alta carga laboral docente, garantizando así la calidad educativa.

Al revisar la literatura sobre la integración de los LLMs en las prácticas educativas, en particular en las habilidades de escritura y evaluación, se identificaron dos estudios que destacaban la eficacia de la IA para generar materiales de lectura (Fitria, 2023; Xiao et al., 2023). Además, se encontraron tres estudios alineados con nuestros objetivos que analizaron la capacidad de la IA para proporcionar retroalimentación o calificar ensayos estudiantiles (Steiss et al., 2024; Wang, 2022; Yavuz et al., 2024). Sin embargo, no se empleó un proceso de entrenamiento basado en rúbricas diseñado específicamente para evaluar habilidades de escritura narrativa en ninguno de estos estudios.

Por otro lado, el uso de LLMs en el ámbito educativo puede generar información ilusoria (hallucination), lo que conlleva problemas de precisión y fiabilidad que podrían afectar negativamente el aprendizaje de los estudiantes y sus habilidades de pensamiento crítico (Elsayed, 2024). Algunos estudios han mostrado que los LLMs, especialmente durante los procesos de retroalimentación, pueden no comprender completamente el trabajo del estudiante y, en ocasiones, ofrecer comentarios fuera de

contexto o superficiales (Venter et al., 2024; Jia et al., 2024). Esta situación puede perjudicar la confianza que docentes y estudiantes depositan en la retroalimentación generada por IA, y provocar actitudes más cautelosas o incluso escépticas frente a dichos resultados (Ziqi, 2024). Por estas razones, se considera importante entrenar un modelo especializado basado en rúbricas para un propósito específico dentro del marco de este estudio, ya que tiene el potencial de superar algunos de estos desafíos.

El presente estudio

Este estudio tiene como objetivo determinar si los textos narrativos pueden ser evaluados con precisión y si es posible proporcionar retroalimentación formativa efectiva mediante la colaboración humano-IA. Además, el estudio compara la precisión de las evaluaciones y la estabilidad a lo largo del tiempo entre un modelo GPT entrenado, denominado Herramienta de Evaluación de Textos (TAT, por sus siglas en inglés), y el modelo ChatGPT por defecto. TAT fue entrenado mediante un enfoque de múltiples instrucciones iterativas (many-shot iterative prompting).

Uno de los principales desafíos de este estudio es la subjetividad inherente a la evaluación de textos narrativos, incluso cuando se emplea una rúbrica. El estudio plantea que la colaboración entre humanos e IA puede mejorar la objetividad y la estabilidad en la calificación. Por ejemplo, determinar qué constituye un “título atractivo” implica un juicio personal, lo cual también representa una dificultad para la IA. En lugar de simplificar la rúbrica para minimizar la subjetividad, esta investigación busca demostrar cómo la colaboración humano-IA puede generar soluciones confiables en contextos que requieren evaluaciones subjetivas. Si tiene éxito, este enfoque podría conducir a resultados más justos, incluso en procesos de evaluación a gran escala o en procedimientos de selección de personal.

El estudio también explora el potencial de la colaboración con IA para proporcionar retroalimentación dentro de los procesos de evaluación formativa con el fin de apoyar el desarrollo del estudiantado. Se postula que dicha colaboración puede reducir la carga de trabajo del profesorado al

proporcionar retroalimentación sobre los textos estudiantiles. Los criterios de retroalimentación efectiva utilizados para evaluar dicha efectividad (Brookhart, 2008; Burke & Pieterick, 2010; Irons, 2008; Juwah et al., 2004) se detallan en el Apéndice I. Aunque el proceso de retroalimentación efectiva puede implicar diálogo e interacción cara a cara, este estudio se enfoca exclusivamente en la retroalimentación escrita debido a la naturaleza de los materiales utilizados.

Las siguientes hipótesis orientan el proceso de investigación y los análisis:

- H1: El modelo de lenguaje de gran escala entrenado generará evaluaciones más precisas de textos narrativos que ChatGPT por defecto.
- H2: El modelo de lenguaje de gran escala entrenado demostrará una mayor estabilidad y reproducibilidad en la evaluación de textos narrativos a lo largo del tiempo, en comparación con ChatGPT por defecto.
- H3: El modelo de lenguaje de gran escala entrenado proporcionará retroalimentación escrita más efectiva, que favorezca el desarrollo de las habilidades narrativas del estudiantado, en comparación con ChatGPT por defecto.

Metodología

La metodología de este estudio comprende dos fases principales. La primera fase consiste en entrenar un modelo GPT específicamente con el objetivo de la investigación. La segunda fase evalúa la efectividad del modelo entrenado comparándolo con la versión por defecto de ChatGPT.

Para ambas fases se utilizó una rúbrica del currículo 2024 del Ministerio de Educación Nacional de Turquía, que incluye ocho categorías: “estructura de la página”, “título”, “estructura del texto”, “personaje”, “ambientación”, “trama”, “lenguaje y estilo” y “ortografía y puntuación”. Cada categoría se evalúa en tres niveles (véase el Apéndice II para más detalles). La herramienta TAT fue entrenada mediante la aplicación GPT Builder de OpenAI, con el fin

de calificar textos y proporcionar retroalimentación basada en esta rúbrica.

En este estudio, no se emplearon evaluadores humanos como referencia para medir la precisión de la IA, ya que los errores humanos podrían introducir sesgos adicionales. En su lugar, los textos narrativos incluidos en el conjunto de datos fueron elaborados por los investigadores de acuerdo con la rúbrica, incorporando omisiones o errores intencionados. Para garantizar la fidelidad del diseño previsto del conjunto de datos, se llevó a cabo un estudio de fiabilidad con expertos independientes a partir de una muestra de los textos, cuyos resultados se detallan en esta sección. Tras este estudio, las calificaciones predefinidas de los textos —denominadas “calificaciones reales” — se utilizaron como patrón de referencia para las comparaciones.

Proceso de Entrenamiento del GPT

La herramienta TAT fue sometida a un riguroso proceso de entrenamiento de seis etapas, resumido a continuación, utilizando la aplicación GPT Builder. En el Apéndice III se presentan ejemplos de las instrucciones (prompts) utilizadas en cada etapa.

- **Definición de objetivos y evaluación inicial**

Al modelo GPT se le asigna un rol específico. Los archivos necesarios para desempeñar este rol (preferentemente en formato PDF) se cargan en el sistema y se verifica su comprensibilidad. En el contexto de este estudio, dichos archivos contienen los criterios especificados en la rúbrica, así como los criterios para la provisión de retroalimentación efectiva.

- **Introducción a los criterios**

Se lleva a cabo una sesión de preguntas y respuestas con GPT sobre los criterios de evaluación. El objetivo de esta sesión es determinar en qué medida GPT comprende dichos criterios e identificar posibles dificultades que podría enfrentar durante el proceso de evaluación. Las instrucciones proporcionadas en respuesta a las respuestas del modelo ayudan a aclarar cómo deben aplicarse los criterios de evaluación.

- **Análisis de Ejemplos**

Se suministran ejemplos (datos de entrenamiento) a GPT mediante

un enfoque de instrucciones iterativas con múltiples ejemplos (*many-shot prompting*). Para las tareas de calificación, se presentan oraciones representativas de textos que podrían recibir una puntuación de 1, 2 o 3 puntos. En el caso de la retroalimentación, se ofrecen ejemplos de oraciones que ilustran retroalimentación efectiva.

- **Carga de Archivos de Muestra**

Al evaluar textos narrativos, también es necesario considerar ciertos aspectos formales —como la sangría de los párrafos y la colocación del título— aunque no estén directamente relacionados con el contenido. Dado que no era posible ilustrar eficazmente estos aspectos mediante ejemplos textuales convencionales, se requirieron muestras visuales. Por ello, se creó un conjunto de textos con errores de formato intencionales y se proporcionaron a GPT en formato PDF. Estos archivos sirvieron como puntos de referencia, permitiendo a GPT reconocer y evaluar con precisión los elementos formales como parte del proceso de evaluación.

- **Práctica Estructurada**

A diferencia de las etapas anteriores, que se centran en partes específicas, esta fase tiene como objetivo observar el proceso de manera integral. Es decir, mientras que las fases previas se enfocan en criterios individuales dentro de una rúbrica o en aspectos particulares de la retroalimentación efectiva, esta etapa examina cómo GPT califica un texto completo y proporciona una retroalimentación global y coherente.

Durante el proceso de entrenamiento, las fases de análisis de ejemplos, carga de archivos de muestra y práctica estructurada pueden repetirse de manera iterativa para asegurar respuestas más precisas. En los casos en que no se logran los resultados deseados, el proceso se repite con nuevos ejemplos y se reevalúan los textos estructurados para identificar áreas problemáticas.

- **Evaluación Final y Confirmación**

En esta etapa, el investigador verifica los temas acordados con GPT hasta ese momento. Se realizan los ajustes finales a las instrucciones si es necesario y se confirman los archivos fuente que fueron previamente cargados.

FIGURA I. Proceso de entrenamiento del GPT para la evaluación basada en rúbricas utilizando GPT Builder



La Figura I ilustra el proceso de entrenamiento del GPT, el cual es aplicable a tareas similares. [Haga clic aquí para acceder a TAT.](#)

Desafíos y Soluciones Encontrados Durante el Entrenamiento de la IA

En esta sección se resumen los desafíos más relevantes enfrentados durante el proceso de entrenamiento de la inteligencia artificial, así como las soluciones implementadas, con el objetivo de orientar a otros investigadores y profesionales que puedan encontrarse con situaciones similares.

- Compatibilidad de tipos de archivo

Uno de los desafíos clave fue la diversidad de tipos de archivo utilizados en el proceso de entrenamiento. Considerando su aplicación práctica, los evaluadores podrían almacenar textos en distintos formatos, como

fotografías de trabajos manuscritos de estudiantes. Durante el entrenamiento, se experimentó con varios tipos de archivo para observar posibles variaciones en el rendimiento. El uso de archivos .png generó más errores, probablemente debido al proceso de reconocimiento óptico de caracteres (OCR) utilizado por el modelo de lenguaje, que alteraba el contenido antes del análisis. Con los archivos .doc, el modelo a veces modificaba los textos, por ejemplo, añadiendo y calificando títulos que originalmente no estaban presentes. No obstante, el uso de archivos .pdf minimizó estos problemas, al reducir significativamente la frecuencia de tales intervenciones.

- **Procesamiento por lotes vs. procesamiento individual**

Otro problema estuvo relacionado con el modo de envío de los textos: de forma colectiva o individual. El procesamiento por lotes generó errores significativos durante las fases de entrenamiento y prueba, ya que el modelo mostró una automatización no deseada en la calificación y empezó a generar retroalimentación uniforme tras los primeros textos. El envío secuencial y la evaluación individual permitieron mitigar eficazmente estos inconvenientes.

- **Extensión del texto**

También surgieron dificultades relacionadas con la longitud de los datos de entrenamiento. Los textos extensos o las instrucciones demasiado largas dentro del conjunto de entrenamiento podían provocar confusión en el modelo. Estos problemas se resolvieron organizando los datos en segmentos más breves, claros y concisos.

- **Problemas de conexión y generalización**

En algunas ocasiones, el modelo entrenado presentó dificultades para establecer conexiones adecuadas con los datos de entrenamiento previos, lo que resultó en una creatividad no deseada. Esto puede deberse a la dificultad del modelo para conectar con los datos anteriores, así como a la tendencia a realizar generalizaciones incorrectas al exponerse a datos más variados. Se observó que estos problemas de conexión tendían a resolverse con el tiempo, sin necesidad de nuevas intervenciones, y que no estaban asociados de manera constante con datos específicos (lo cual indica un comportamiento aleatorio). Esta situación subraya la importancia de la colaboración humano-IA, sugiriendo que algunos procesos no deben ser delegados completamente a la inteligencia artificial. La supervisión humana puede eliminar eficazmente

este tipo de errores.

Recopilación de Datos

Se elaboraron un total de 114 textos narrativos para este estudio, todos redactados en turco. Estos textos presentan una amplia diversidad en relación con los criterios de evaluación. Por ejemplo, algunos consisten en un solo párrafo pero son impecables en cuanto a gramática y puntuación. Otros, aunque tienen una estructura ideal de tres párrafos y un diseño de página adecuado, carecen de título. Algunos omiten intencionadamente elementos de la ambientación. Cada historia tiene un título único, presenta personajes distintos y utiliza diferentes componentes de ambientación, lo que origina tramas diferenciadas. En esencia, cada texto es original y no guarda relación con los demás. Este enfoque busca minimizar el factor de aleatoriedad en la calificación y en la provisión de retroalimentación efectiva por parte de TAT.

Los textos narrativos fueron cargados en la Herramienta Automatizada de Análisis de Textos (TAT) y evaluados en tres ocasiones, generando calificaciones correspondientes a tres momentos distintos. El mismo procedimiento de calificación fue aplicado utilizando ChatGPT en su versión por defecto, dando lugar a tres conjuntos de datos: las calificaciones reales, las calificaciones asignadas por TAT en tres sesiones y las calificaciones asignadas por ChatGPT en tres sesiones. Además, 20 textos narrativos seleccionados al azar fueron cargados nuevamente en TAT para recopilar retroalimentación efectiva basada en las evaluaciones automatizadas previas, y los resultados fueron debidamente registrados.

Análisis de Datos

Los niveles de concordancia entre las calificaciones reales de los 114 textos, las calificaciones asignadas por TAT en tres momentos distintos y las otorgadas por ChatGPT en su versión por defecto también en tres momentos distintos, se calcularon utilizando la técnica del coeficiente α de Krippendorff.

El α de Krippendorff es un coeficiente de fiabilidad ampliamente utilizado en disciplinas como las ciencias sociales y el análisis de contenido, con el propósito de medir la consistencia de las evaluaciones —categóricas o continuas— realizadas por múltiples evaluadores o codificadores (Krippendorff, 2004). Los valores obtenidos de α se interpretan según los siguientes criterios: un coeficiente inferior a 0.67 indica baja concordancia y fiabilidad; un valor entre 0.67 y 0.80 indica un nivel aceptable o moderado; y un valor superior a 0.80 indica alta concordancia y fiabilidad.

La eficacia de la retroalimentación proporcionada por TAT, basada en los criterios de retroalimentación efectiva, fue analizada mediante estadísticas descriptivas. En esta fase, los investigadores examinaron individualmente un total de 160 comentarios correspondientes a 20 textos seleccionados aleatoriamente, utilizando las ocho categorías definidas en la rúbrica. La retroalimentación fue codificada por los investigadores como exitosa o no exitosa, de acuerdo con criterios como la adecuación a la categoría, orientación al rendimiento, claridad y comprensibilidad, calidad de desarrollo, carácter constructivo y especificidad de la tarea. Posteriormente, se calculó el porcentaje de retroalimentaciones exitosas en relación con el total de comentarios evaluados.

Fiabilidad de las Calificaciones Reales

Las calificaciones preliminares de los 114 textos narrativos fueron asignadas por los investigadores utilizando una rúbrica. Para evaluar la fiabilidad de dichas calificaciones, se seleccionó aleatoriamente un subconjunto de textos de los 114 y se enviaron a tres expertos, quienes emitieron su juicio sobre la adecuación de las calificaciones asignadas. La similitud entre las valoraciones de los expertos y las calificaciones de los investigadores se calculó utilizando la fórmula $A = C \div (C + a) \times 100$, basada en el modelo de Miles y Huberman (1994). En esta fórmula, A representa el coeficiente de fiabilidad, C el número de ítems o términos coincidentes, y a el número de ítems o términos no coincidentes. Según este modelo, se requiere una proporción mínima del 80 % de coincidencia para alcanzar una consistencia aceptable.

Nuestro estudio de fiabilidad mostró tasas de acuerdo del 95 %, 96.25 % y 91.25 % entre las calificaciones preliminares asignadas por los investigadores y las evaluaciones de los expertos. Esta consistencia justifica considerar las calificaciones preliminares de los investigadores como el estándar de oro (calificaciones reales) para los fines comparativos del estudio.

Resultados

Todos los textos del conjunto de datos fueron evaluados por TAT en tres momentos distintos, y se utilizó el coeficiente α de Krippendorff para determinar el nivel de concordancia entre cada conjunto de puntuaciones y las calificaciones reales (t). Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla I.

TABLA I. Niveles de concordancia entre las calificaciones de TAT y las calificaciones reales

Categoría	α_{1-1}	α_{1-2}	α_{1-3}	α_{media}	Interpretación
Estructura de la página	0.899	0.897	0.857	0.884	Alta fiabilidad
Título	0.870	0.802	0.818	0.830	Alta fiabilidad
Estructura del texto	0.921	0.950	0.950	0.940	Alta fiabilidad
Personaje	0.822	0.763	0.807	0.797	Fiabilidad media
Ambientación	0.728	0.787	0.759	0.758	Fiabilidad media
Trama	0.883	0.894	0.901	0.889	Alta fiabilidad
Lenguaje y estilo	0.874	0.894	0.893	0.887	Alta fiabilidad
Ortografía y puntuación	0.780	0.786	0.814	0.793	Fiabilidad media

Al analizar la Tabla I, se observa que la categoría con el menor nivel de concordancia entre las calificaciones de TAT y las calificaciones reales es la de ambientación, que implica examinar la presencia de los elementos de tiempo y lugar en las historias, así como su impacto. Por otro lado, la categoría con el mayor nivel de acuerdo es estructura del texto, la cual evalúa la presencia y calidad de las secciones de introducción, desarrollo y conclusión en los relatos, alcanzando un valor de 0.940. Al revisar los hallazgos sobre los niveles de concordancia en cada una de las tres comparaciones entre las calificaciones de TAT y las calificaciones reales, se constató que todos

los valores de alfa obtenidos, así como sus medias, superaban el umbral considerado como confiable (0.667).

Además del análisis de la concordancia entre las calificaciones de TAT y las calificaciones reales, también se examinó la estabilidad de las calificaciones asignadas por TAT a lo largo de los tres momentos distintos. Los resultados obtenidos y su interpretación se presentan en la Tabla II.

TABLA II. Estabilidad de las Calificaciones de TAT

Categoría	$\alpha_{1-2,3}$	Interpretación
Estructura de la página	0.905	Alta fiabilidad
Título	0.896	Alta fiabilidad
Estructura del texto	0.957	Alta fiabilidad
Personaje	0.797	Fiabilidad media
Ambientación	0.846	Alta fiabilidad
Trama	0.908	Alta fiabilidad
Lenguaje y estilo	0.954	Alta fiabilidad
Ortografía y puntuación	0.828	Alta fiabilidad

Al examinar la Tabla II, se observa que las calificaciones asignadas por TAT muestran consistencia a lo largo del tiempo en todas las categorías, lo que subraya la reproducibilidad de los resultados de evaluación. Se advierte que la categoría con el mayor nivel de concordancia entre las tres evaluaciones realizadas por TAT es nuevamente la de estructura del texto. En cambio, la categoría de personaje, que evalúa los rasgos personales y psicológicos de los personajes de la historia, presenta el menor nivel de acuerdo. Puede interpretarse que la categoría de personaje, al tener el valor alfa más bajo, refleja una fiabilidad moderada, mientras que las demás categorías evidencian una fiabilidad alta.

Los valores de α de Krippendorff, que indican el grado de concordancia entre las calificaciones de ChatGPT por defecto y las calificaciones reales, se recogen en la Tabla III.

TABLA III. Niveles de concordancia entre las calificaciones de ChatGPT por defecto y las calificaciones reales

Categoría	α_{t-1}	α_{t-2}	α_{t-3}	α_{media}	Interpretación
Estructura de la página	-0.032	0.553	0.370	0.297	Baja fiabilidad
Título	0.159	0.422	0.473	0.351	Baja fiabilidad
Estructura del texto	0.261	0.521	0.502	0.428	Baja fiabilidad
Personaje	0.266	0.604	0.477	0.449	Baja fiabilidad
Ambientación	0.384	0.469	0.516	0.456	Baja fiabilidad
Trama	0.214	0.381	0.477	0.357	Baja fiabilidad
Lenguaje y estilo	0.412	0.562	0.550	0.508	Baja fiabilidad
Ortografía y puntuación	0.233	0.415	-0.171	0.159	Baja fiabilidad

La Tabla III muestra que la categoría ortografía y puntuación presenta el menor nivel de concordancia entre las calificaciones de ChatGPT y las calificaciones reales, mientras que la categoría lenguaje y estilo alcanza el mayor nivel de acuerdo relativo. En términos generales, las calificaciones asignadas por ChatGPT en su versión por defecto evidencian una baja concordancia global con las calificaciones reales en todas las categorías.

Los resultados relacionados con la estabilidad de las calificaciones asignadas por ChatGPT, un modelo de procesamiento del lenguaje general que no fue específicamente entrenado para esta investigación, a lo largo de tres momentos distintos, se presentan en la Tabla IV.

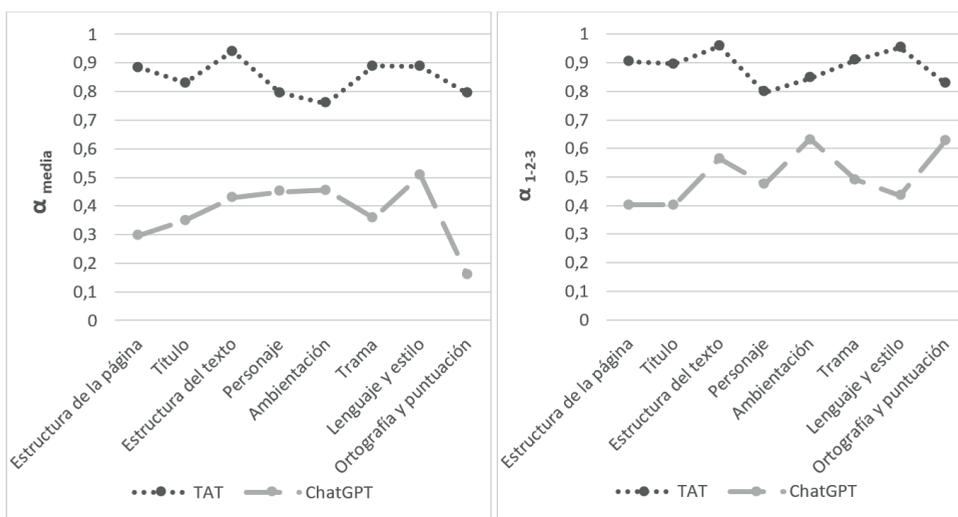
TABLA IV. Estabilidad de las calificaciones de ChatGPT por defecto

Categoría	α_{1-2-3}	Interpretación
Estructura de la página	0.403	Baja fiabilidad
Título	0.402	Baja fiabilidad
Estructura del texto	0.566	Baja fiabilidad
Personaje	0.475	Baja fiabilidad
Ambientación	0.633	Baja fiabilidad
Trama	0.491	Baja fiabilidad
Lenguaje y estilo	0.436	Baja fiabilidad
Ortografía y puntuación	0.627	Baja fiabilidad

Al analizar la Tabla IV, se observa que la categoría con el mayor nivel

de concordancia entre las calificaciones otorgadas en tres momentos distintos es la de ambientación, mientras que la categoría con el menor nivel de concordancia es la de título. Al interpretar los valores presentados en la Tabla IV, se concluye que los niveles de acuerdo en todas las categorías indican baja fiabilidad.

FIGURA II. Comparación entre TAT y ChatGPT por defecto en términos de concordancia con las calificaciones reales (izquierda) y estabilidad de las calificaciones (derecha)



La Figura II ilustra los valores medios del coeficiente alfa presentados en las Tablas I y III, así como los valores alfa correspondientes a los tres momentos distintos (fiabilidad intraevaluador) detallados en las Tablas II y IV. La figura pone de manifiesto discrepancias significativas entre las calificaciones asignadas por ChatGPT y las otorgadas por TAT, tanto en términos de concordancia con las calificaciones reales (izquierda) como de estabilidad en el tiempo (derecha).

Con base en la evidencia relativa a la concordancia entre la calificación basada en rúbricas realizada por TAT y las calificaciones reales de los textos,

así como la estabilidad de dichas calificaciones a lo largo del tiempo, se concluyó que las hipótesis de investigación H1 y H2 quedaron respaldadas.

Para investigar la hipótesis H3, se analizó la eficacia de la retroalimentación proporcionada por TAT, conforme a la rúbrica utilizada en el estudio, en función de los criterios de retroalimentación efectiva. La retroalimentación fue evaluada por los investigadores utilizando criterios que incluían: orientación al rendimiento, claridad y comprensibilidad, carácter constructivo, valor formativo y especificidad de la tarea, tal como se describe en la introducción del estudio. Durante dichas evaluaciones, se observó que TAT ocasionalmente proporcionaba retroalimentación asociada a una categoría distinta de la que correspondía. Para cuantificar estos casos, se definió un criterio adicional denominado adecuación categorial, que se incorporó junto a los demás criterios de retroalimentación efectiva.

Los resultados, que incluyen el número total de comentarios analizados y sus tasas de éxito, se presentan en la Tabla V.

TABLA V. Rendimiento de la retroalimentación proporcionada por TAT

Categoría	Total de Retroalimentaciones	Retroalimentaciones Exitosas (%)
Adecuación categorial	160	91,88
Orientada al rendimiento	160	100
Clara y comprensible	160	86,25
Formativa (de desarrollo)	160	83,75
Constructiva	160	100
Específica para la tarea	160	89,38

El análisis de la **Tabla V** revela que toda la retroalimentación proporcionada por TAT está **orientada al rendimiento** y tiene un carácter **constructivo**. El criterio con el menor índice de cumplimiento es el de **desarrollo formativo**, con un 83,75 % de éxito. A pesar de la dificultad inherente a redactar retroalimentaciones que fomenten el desarrollo del estudiante, el rendimiento de TAT en esta área sigue siendo notablemente alto, al igual que el observado en los demás criterios.

Cuando se examina secuencialmente la retroalimentación a la luz de los criterios que debe cumplir una retroalimentación efectiva, se observa que el **91,88 %** de los comentarios cumple con el criterio de **adecuación**

categorial, mientras que el **8,12 %** restante no lo hace. A continuación, se presenta un ejemplo de retroalimentación considerada no adecuada según este criterio:

Ejemplo de Retroalimentación 1: Dado que el texto consta de un solo párrafo, la estructura de la página es insuficiente. En tu próxima redacción, intenta utilizar al menos tres párrafos: una introducción, un desarrollo y una conclusión. Al utilizar un párrafo distinto para cada sección, podrás mejorar la fluidez y la comprensibilidad de tu texto. Por ejemplo, en el párrafo de introducción puedes describir cómo Can comienza a buscar a su padre; en el desarrollo, cómo lo encuentra y las experiencias que viven en el laboratorio; y en la conclusión, ofrecer información sobre el futuro de Can.

El Ejemplo de Retroalimentación 1 fue proporcionado por TAT para la categoría estructura de la página del Relato 80. Sin embargo, dicho comentario se centra en sugerencias relativas a la fluidez, claridad y desarrollo narrativo, y no a la estructura física de la página. Aunque estas sugerencias resultan valiosas para el desarrollo del texto, no se ajustan a los criterios establecidos en la rúbrica para la categoría correspondiente. En contraste, el siguiente ejemplo sí se considera adecuado:

Ejemplo de Retroalimentación 2: El texto contiene dos párrafos que, actualmente, no están justificados. Para mejorar la organización y legibilidad de tu escritura, se recomienda aplicar sangría al comienzo de cada párrafo en futuras composiciones.

Al examinar si la retroalimentación proporcionada por TAT está orientada al rendimiento, se observa que las 160 observaciones cumplen con este criterio. El Ejemplo de Retroalimentación 3 es una muestra representativa de este tipo de retroalimentación emitida por TAT:

Ejemplo de Retroalimentación 3: Se mencionan el nombre y algunas características del personaje. Sin embargo, puedes añadir rasgos emocionales del personaje para ayudar al lector a comprenderlo mejor y aportar mayor profundidad a tu historia. Por ejemplo, puedes describir la emoción y la curiosidad de Cem durante el descubrimiento mientras avanza por el túnel. “El corazón de Cem latía con fuerza mientras avanzaba por el túnel. Sentía la emoción de un nuevo descubrimiento con cada paso.”

Al analizar si la retroalimentación proporcionada por TAT es clara y

comprensible, se observa que el 86,25 % de las 160 observaciones cumple con este criterio. A continuación, se presenta el Ejemplo de Retroalimentación 4:

Ejemplo de Retroalimentación 4: Los eventos progresan de manera lógica, pero puedes aumentar la fluidez de la historia añadiendo más detalles. La historia tiene un comienzo, desarrollo y desenlace claramente definidos. Los preparativos para la fiesta de Kaan, los momentos divertidos durante la celebración y su gratitud por los regalos al final están bien descritos.

El Ejemplo de Retroalimentación 4 fue generado por TAT para la categoría trama del Relato 53. Esta retroalimentación ejemplifica los principios de claridad y comprensibilidad, fundamentales en una retroalimentación efectiva. Evita el uso de sugerencias que puedan confundir al estudiante o palabras que este no comprenda.

En el análisis realizado para evaluar la calidad de la retroalimentación de TAT, se determinó que el 83,75 % de los comentarios fomenta efectivamente el desarrollo del estudiante. Esto se ejemplifica en el siguiente caso:

Ejemplo de Retroalimentación 5: Se mencionan el lugar y el momento en que ocurre el evento, pero no se ofrece información detallada. Puedes reforzar la atmósfera de la historia describiendo el lugar y el tiempo con mayor precisión. Por ejemplo: "En un día de verano, Mehmet encontró un violín silencioso mientras paseaba por la tienda de música. La tienda estaba llena de instrumentos musicales antiguos."

El Ejemplo de Retroalimentación 5 corresponde a la retroalimentación proporcionada por TAT para la categoría ambientación del Relato 15. Al analizar este comentario, se observa que las sugerencias y ejemplos incluidos consisten en expresiones que apoyan el desarrollo del estudiante.

Uno de los principios fundamentales de la retroalimentación efectiva es que debe ser constructiva. Según este criterio, los comentarios dirigidos a los estudiantes deben animarlos y ofrecerles diferentes alternativas, en lugar de imponer órdenes o instrucciones rígidas. Desde esta perspectiva, se observa que todas las retroalimentaciones generadas por TAT se expresan de manera constructiva y motivadora. Esto puede verse en la siguiente retroalimentación proporcionada para la categoría de ambientación en el Relato 22:

Ejemplo de Retroalimentación 6: El lugar y el momento en que se desarrolla el evento están descritos con detalle. El trayecto hacia la biblioteca,

las ruinas, así como los manuscritos y libros dentro de la biblioteca están claramente descritos. La contribución de la ambientación al desarrollo de la historia está bien enfatizada.

Otra de las características que debe tener una retroalimentación efectiva es que sea específica para la tarea y no general. Según este criterio, los comentarios eficaces no deben utilizar expresiones genéricas aplicables a cualquier texto, sino estar personalizados según la producción del estudiante. Al examinar la retroalimentación proporcionada por TAT, se observa que el modelo logra un desempeño bastante alto en este aspecto, con un 89,38 % de los comentarios cumpliendo este criterio.

Ejemplo de Retroalimentación 7: Los eventos progresan de forma lógica y detallada. La historia presenta un inicio, desarrollo y desenlace claramente definidos. Los preparativos para la fiesta de cumpleaños de Selin, los momentos divertidos durante la celebración y, finalmente, la apertura de los regalos y sus agradecimientos están bien descritos.

El Ejemplo de Retroalimentación 7 corresponde a la categoría trama del Relato 97. Al analizar esta retroalimentación, se observa que se trata de un comentario específico y directamente relacionado con el contenido del texto, y no de un comentario genérico.

Conclusión y Discusión

Este estudio tiene como objetivo determinar si los textos narrativos pueden ser evaluados de forma precisa y estable mediante la colaboración entre humanos e inteligencia artificial, así como si puede proporcionarse retroalimentación formativa efectiva. Además, se comparó el rendimiento del modelo GPT entrenado específicamente para este propósito con el de ChatGPT en su versión por defecto, que no fue entrenado con fines evaluativos, a fin de destacar las diferencias de desempeño entre ambos modelos.

Precisión y fiabilidad de la evaluación

Concordancia con las calificaciones reales: TAT evaluó 114 textos narrativos utilizando una rúbrica, y se examinó el nivel de concordancia entre las calificaciones asignadas y las calificaciones reales para cada una de las categorías. Los valores del coeficiente α de Krippendorff indicaron un alto nivel de acuerdo en todos los criterios, superando el umbral de fiabilidad ($\alpha \geq 0.667$). El mayor nivel de concordancia se observó en la categoría estructura del texto ($\alpha = 0.940$), mientras que el más bajo se registró en la categoría ambientación ($\alpha = 0.758$).

Estabilidad a lo largo del tiempo: Al examinar los niveles de concordancia entre las calificaciones asignadas por TAT en tres momentos distintos, se comprobó que los valores de α de Krippendorff se mantuvieron por encima del umbral ($\alpha \geq 0.667$) en todas las categorías. La mayor estabilidad se registró en la categoría estructura del texto ($\alpha = 0.957$), mientras que la menor se observó en personaje ($\alpha = 0.797$).

Tanto en términos de concordancia con las calificaciones reales como en la estabilidad en el tiempo, se identificaron valores de alfa relativamente bajos en las categorías de personaje, ambientación y ortografía y puntuación. En el caso de la categoría de personaje, la rúbrica establece una diferencia sutil entre asignar dos puntos y tres puntos: se otorgan dos puntos cuando se describen los rasgos físicos y psicológicos de los personajes; y tres puntos cuando, además, se identifican las emociones y perspectivas que influyen en el desarrollo narrativo. Determinar qué emoción o punto de vista influye en la narración, o diferenciarlos, puede resultar complejo. Esta dificultad afecta tanto a un evaluador humano como al modelo TAT.

En cuanto a la categoría ambientación, se considera que el reto proviene de las inconsistencias en la representación combinada de los elementos de lugar y tiempo. Por ejemplo, una historia puede ofrecer información detallada sobre el lugar y su impacto en la narración, pero omitir el aspecto temporal, dificultando así la calificación conforme a la rúbrica, que exige evaluar ambos elementos de forma conjunta. Una mayor desagregación de estos criterios en componentes más claros y específicos dentro de la rúbrica podría mejorar el rendimiento del modelo de IA.

En relación con la categoría de ortografía y puntuación, fue necesario incorporar numerosos conjuntos de datos explicativos sobre las reglas ortográficas y de puntuación del turco para mejorar el desempeño de TAT. Esta necesidad resulta paradójica, ya que el uso excesivo de conjuntos de datos puede confundir al modelo durante el entrenamiento. Es probable que, si los textos hubieran estado redactados en inglés, se hubiera requerido una menor cantidad de datos, obteniendo así un rendimiento superior.

En términos generales, todas las evaluaciones superaron el umbral de fiabilidad y se consideran satisfactorias. Las categorías con rendimientos relativamente más bajos podrían mejorarse mediante intervenciones como la revisión de la rúbrica, y no se consideran problemáticas significativas para los procesos de evaluación textual en colaboración con IA.

Rendimiento de ChatGPT por defecto: Las pruebas realizadas con ChatGPT en su versión por defecto revelaron resultados de baja fiabilidad, tanto en términos de concordancia con las calificaciones reales como en la estabilidad interna al evaluar textos narrativos. Esta baja fiabilidad fue evidente incluso en tareas simples, como la evaluación del título de un texto. El modelo por defecto, al no estar entrenado específicamente para la evaluación de textos ni restringido por tareas definidas, suele realizar acciones no deseadas, como introducir correcciones. Por ejemplo, puede añadir un título a un texto que no lo tenía originalmente y luego proceder a calificar ese título añadido por sí mismo.

Al examinar los resultados por categorías, se observaron desempeños particularmente deficientes en algunas de ellas. Por ejemplo, el valor medio de alfa para la categoría de ortografía y puntuación fue de apenas 0.159. El modelo por defecto mostró una debilidad clara al analizar la ortografía y puntuación en textos redactados en turco. Este hallazgo pone de relieve las notables mejoras alcanzadas en las categorías con bajo rendimiento inicial tras un proceso de entrenamiento especializado.

Eficacia de la retroalimentación

Cumplimiento de los criterios: La retroalimentación proporcionada por TAT fue evaluada conforme a los criterios establecidos para una retroalimentación efectiva. La herramienta demostró tasas de éxito superiores al 83 % en todos los criterios, destacándose especialmente en la entrega de retroalimentación orientada al rendimiento, constructiva y específica para la tarea.

Adecuación categorial: Solo alrededor del 8,12 % de las muestras de retroalimentación fueron consideradas inapropiadas para su categoría correspondiente, lo que demuestra el alto rendimiento de TAT al ofrecer comentarios dentro del contexto de cada categoría de la rúbrica, recordando eficazmente al alumnado los criterios pertinentes. Además, cabe destacar que las retroalimentaciones consideradas inapropiadas no se debieron a información alucinada, sino a la confusión generada por matices sutiles entre distintas categorías de la rúbrica.

Análisis comparativo con la literatura existente

En el estudio de Yavuz et al. (2024), se compararon los modelos de lenguaje ChatGPT y Bard para la evaluación de ensayos. ChatGPT se utilizó tanto en su modo por defecto como en una versión ajustada con el nivel de temperatura reducido a 0.2. Las puntuaciones asignadas por la IA se compararon con las de evaluadores humanos. Los resultados indicaron que tanto el ChatGPT por defecto como el ajustado, así como Bard, proporcionaron puntuaciones fiables. En particular, el ChatGPT ajustado mostró una concordancia muy alta con los evaluadores humanos. No obstante, en dicho estudio, los modelos de lenguaje no fueron específicamente entrenados para la tarea. El ajuste se limitó a modificar el valor de temperatura, lo cual restringe la variabilidad en las respuestas del modelo.

En nuestro estudio, por el contrario, no se realizaron ajustes de temperatura, y se utilizó ChatGPT en su versión por defecto para las comparaciones. Los resultados de ambos estudios divergen en cuanto al rendimiento del modelo predeterminado de ChatGPT. Consideramos que

uno de los factores determinantes puede haber sido el idioma de los textos evaluados: mientras que un estudio empleó textos en inglés evaluados con una rúbrica en inglés, el nuestro utilizó textos en turco con una rúbrica en turco. Para respaldar esta hipótesis, se necesitan más investigaciones que comparen el rendimiento de los modelos en diferentes idiomas.

Otro factor que puede haber influido en los resultados dispares es el número de textos evaluados. En el estudio de Yavuz et al. (2024), se evaluaron solo tres textos, mientras que en nuestro estudio se evaluaron 114 textos. Observamos que, al aumentar el número de textos evaluados por ChatGPT, este comenzó a producir respuestas automáticas no deseadas y a aplicar patrones de calificación similares a textos cualitativamente distintos. Por ello, es posible que el otro estudio haya obtenido mejores resultados gracias a la evaluación de un número reducido de textos, con el apoyo de indicaciones específicas y una colaboración humano-IA adecuada. Sin embargo, sostenemos que un modelo entrenado específicamente para una tarea rinde mucho mejor cuando se requiere un trabajo intensivo.

En el estudio de Awidi (2024), se comparó la evaluación de 108 textos realizada por evaluadores humanos y por ChatGPT en su versión predeterminada. El coeficiente de correlación intraclase (ICC) para medidas individuales fue de 0.349, lo que indica baja concordancia, resultado consistente con los hallazgos de nuestro estudio. Awidi también observó que la concordancia mejoraba al considerar medidas promedio y recomendó la colaboración con IA en la evaluación de textos para lograr resultados más consistentes y reducir significativamente la carga de trabajo del profesorado.

En cuanto a la calidad de la retroalimentación proporcionada a los textos, Steiss et al. (2024) compararon los comentarios ofrecidos por humanos y por ChatGPT sobre producciones escritas de estudiantes. El estudio analizó 200 comentarios de evaluadores humanos y 200 de la IA. Los resultados mostraron que los evaluadores humanos fueron más eficaces en la mayoría de las categorías, excepto en la retroalimentación basada en criterios, donde ChatGPT mostró un mejor desempeño. A partir de esto, los autores concluyeron que ChatGPT puede ser útil en ausencia de un educador bien capacitado.

En nuestro estudio, se obtuvieron resultados muy positivos en cuanto

a la calidad de la retroalimentación proporcionada por la IA. La principal diferencia entre ambos estudios radica en si el modelo de lenguaje fue específicamente entrenado para el propósito. Mientras que el otro estudio utilizó un modelo por defecto, nosotros empleamos un modelo entrenado para la evaluación de textos y la provisión de retroalimentación. Nuestro estudio demostró que un modelo de lenguaje entrenado destaca en la entrega de retroalimentación efectiva, la cual se considera un factor que favorece el desarrollo del estudiante.

En esta línea, Escalante et al. (2023) realizaron un estudio para determinar cómo influye la retroalimentación de la IA y la retroalimentación humana en el rendimiento de la escritura estudiantil, así como qué tipo de evaluador prefieren los estudiantes. El estudio reveló que no hubo diferencias significativas en el rendimiento entre los grupos que recibieron retroalimentación de la IA y aquellos que recibieron retroalimentación humana, y que las preferencias del alumnado estaban divididas equitativamente entre ambos evaluadores.

Discusión

Los resultados de este estudio destacan el potencial de la colaboración humano-IA para calificar textos narrativos de manera fiable y objetiva, incluso en contextos que requieren evaluaciones subjetivas. Los altos niveles de concordancia y estabilidad alcanzados por TAT, un modelo GPT desarrollado específicamente para este estudio, demuestran que las herramientas de IA, cuando están suficientemente entrenadas, pueden igualar el desempeño humano tanto en la evaluación de textos como en la provisión de retroalimentación efectiva.

El fuerte potencial de la IA para apoyar los procesos de evaluación formativa resulta especialmente significativo en regiones densamente pobladas y aulas numerosas, ya que puede contribuir a prácticas de evaluación más coherentes y escalables para el alumnado, al tiempo que reduce la carga de trabajo del profesorado en el seguimiento y apoyo del desarrollo individual del estudiante. Esto, a su vez, podría contribuir a un proceso educativo de

mayor calidad.

Impacto del entrenamiento de la IA

El estudio pone de relieve la necesidad de un entrenamiento especializado para mejorar la competencia de los modelos de IA en tareas específicas. Aunque ChatGPT destaca en el procesamiento general del lenguaje, el entrenamiento dirigido es crucial para tareas como la evaluación de textos narrativos. Sin restricciones específicas para la tarea, ChatGPT puede producir resultados inconsistentes, lo cual representa un problema tanto para la investigación científica como para las aplicaciones prácticas. Por lo tanto, los autores desaconsejan el uso de ChatGPT por defecto en tareas críticas y recomiendan emplear un modelo entrenado con fiabilidad demostrada.

No solo IA, sino colaboración humano-IA

La fuerza estadística de los resultados obtenidos por la IA en este estudio ofrece evidencia significativa a favor de su uso. No obstante, durante el proceso tanto de entrenamiento como de utilización del modelo, se observó que la IA podía cometer errores inesperados en áreas imprevistas.

Más allá de las dificultades inherentes a la tarea y de la influencia del juicio subjetivo en la evaluación de textos narrativos, ciertas desviaciones en las tasas de concordancia y el rendimiento temporal de tanto ChatGPT por defecto como TAT pueden explicarse por el fenómeno de la alucinación.

Por lo tanto, sostenemos que un proceso de evaluación completamente automatizado por IA, sin supervisión humana, sería altamente inapropiado. Más allá de la prevención de errores, la colaboración entre humanos e inteligencia artificial es fundamental para el desarrollo de un sistema que pueda mejorar continuamente y abordar eficazmente tareas variadas. La alimentación periódica del modelo con datos adecuados puede mejorar significativamente su rendimiento y hacerlo más competente para enfrentar situaciones diversas.

Limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones

En el presente estudio, los textos narrativos fueron contruidos intencionadamente por los investigadores, siguiendo estrictamente una rúbrica predefinida, con omisiones específicas, imprecisiones deliberadas y criterios de puntuación predeterminados. Este enfoque metodológico permitió una evaluación controlada de la competencia del modelo en la interpretación y aplicación de los estándares de evaluación. No obstante, esta elección de diseño introduce limitaciones inherentes. En primer lugar, la ausencia de evaluadores humanos y la dependencia de textos generados artificialmente pueden restringir la autenticidad y variabilidad que suelen caracterizar las composiciones reales de los estudiantes. En consecuencia, los resultados obtenidos mediante este método podrían no reflejar plenamente el rendimiento potencial del modelo en contextos educativos auténticos del mundo real.

En relación con esto, el conjunto de datos estuvo compuesto por 114 textos estandarizados que, si bien promovieron condiciones controladas, podrían no representar adecuadamente la diversidad de perfiles estudiantiles ni las competencias escritas variables que se encuentran en entornos educativos a gran escala. Para superar estas limitaciones, futuras investigaciones podrían beneficiarse de la integración de textos auténticos producidos por estudiantes reales y de la inclusión de evaluadores humanos, con el fin de analizar comparativamente la coherencia de las puntuaciones y la consistencia temporal de modelos GPT personalizados como TAT. Además, ampliar tanto el tamaño de la muestra como la diversidad del conjunto de datos podría mejorar la evaluación de la generalizabilidad y aplicabilidad práctica del modelo.

Asimismo, las variaciones observadas entre este estudio y otros trabajos previos ponen de relieve la importancia de investigar cómo varía el rendimiento de los modelos lingüísticos de IA según el idioma utilizado. Por tanto, sería beneficioso iniciar nuevas investigaciones prácticas y experimentales en esta línea.

Agradecimientos

Deseamos expresar nuestro más sincero agradecimiento a Iria Balayo por la minuciosa revisión lingüística de nuestro manuscrito y por sus valiosas sugerencias, que contribuyeron a mejorar la claridad y la calidad del texto.

Referencias bibliográficas

- Alto, V. (2023). *Modern generative AI with ChatGPT and OpenAI models: Leverage the capabilities of OpenAI's LLM for productivity and innovation*. Packt Publishing.
- Awidi, I. T. (2024). Comparing expert tutor evaluation of reflective essays with marking by generative artificial intelligence (AI) tool. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100226. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100226>
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Burke, D., & Pieterick, J. (2010). *Giving students effective written feedback*. Open University Press.
- Chan, C. K. Y., & Colloton, T. (2024). *Generative AI in higher education: The ChatGPT effect*. Routledge.
- Dalton, G. (2024). *Artificial intelligence: Background, risks and policies*. Nova Science Publishers.
- Elsayed, H. (2024). The impact of hallucinated information in large language models on student learning outcomes: A critical examination of misinformation risks in AI-assisted education. *Northern Reviews on Algorithmic Research, Theoretical Computation, and Complexity*, 9(8), 11–23.
- Escalante, J., Pack, A., & Barrett, A. (2023). AI-generated feedback on writing: Insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(57). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2>
- Fell Kurban, C., & Şahin, M. (2024). *The impact of ChatGPT on higher edu-*

- cation. Emerald Publishing.
- Fitria, T. N. (2023). Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: A review of ChatGPT in writing English essay. *ELT Forum*, 12(1), 44-58. <https://doi.org/10.15294/elt.v12i1.64069>
- Holmes, W., & Miao, F. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Routledge.
- Jia, Q., Cui, J., Xi, R., Liu, C., Rashid, P., Li, R., & Gehringer, E. (2024). On assessing the faithfulness of LLM-generated feedback on student assignments. In *Proceedings of the 17th International Conference on Educational Data Mining* (pp. 491–499). <https://doi.org/10.5281/zenodo.12729868>
- Johannesson, P. (2024). *Writing your thesis with ChatGPT: Research, scholarship and academic writing in the age of generative AI*. Kindle Direct Publishing. <https://writingyourthesiswithchatgpt.wordpress.com/>
- Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D., & Smith, B. (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback*. The Higher Education Academy.
- Kolbjørnsrud, V. (2024). Designing the intelligent organization: Six principles for human-AI collaboration. *California Management Review*, 66(2), 44–64.
- Krippendorff, K. H. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Ministerio Nacional de Educación de Turquía. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., Moon, Y., Tseng, W., Warschauer, M., & Olson, C. B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction*, 91, 101894. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101894>
- Wang, Z. (2022). Computer-assisted EFL writing and evaluations based on artificial intelligence: A case from a college reading and writing course. *Library Hi Tech*, 40(1), 80–97. [368 Revista de Educación, 411. Enero-marzo 2026, pp. 339-372
Recibido: 09/10/2024 Aceptado: 12/09/2025](https://doi.org/10.1108/LHT-05-</p></div><div data-bbox=)

[2020-0113](#)

- Xiao, C., Xu, S. X., Zhang, K., Wang, Y., & Xia, L. (2023). Evaluating reading comprehension exercises generated by LLMs: A showcase of ChatGPT in education applications. In *Proceedings of the 18th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA 2023)* (pp. 610–625). Association for Computational Linguistics.
- Venter, J., Coetzee, S. A., & Schmulian, A. (2024). Exploring the use of artificial intelligence (AI) in the delivery of effective feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(4), 516–536. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2415649>
- Yavuz, F., Çelik, Ö., & Yavaş Çelik, G. (2024). Utilizing large language models for EFL essay grading: An examination of reliability and validity in rubric-based assessments. *British Journal of Educational Technology*, 56, 150–166. <https://doi.org/10.1111/bjet.13494>
- Ziqi, C., Xinhua, Z., Qi, L., & Wei, W. (2024). L2 students' barriers in engaging with form and content-focused AI-generated feedback in revising their compositions. *Computer Assisted Language Learning*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2422478>

Dirección de contacto: Universidad Dokuz Eylul, Facultad de Educación, Departamento de Medición y Evaluación Educativa, Esmirna, Turquía. Correo electrónico: sait.cum@deu.edu.tr

APÉNDICE I. Características de la retroalimentación efectiva e inefectiva

Categoría	Características de la retroalimentación efectiva	Características de la retroalimentación inefectiva
Orientada al rendimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. La retroalimentación se dirige hacia el desempeño, no hacia la persona. 2. Se enfoca en aspectos específicos del desempeño en lugar de comentarios generales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contiene sesgos hacia el estudiante e incluye afirmaciones dirigidas a su personalidad. 2. Utiliza comentarios generales que no son específicos del desempeño.
Clara y comprensible	<ol style="list-style-type: none"> 1. La retroalimentación se expresa con palabras y estructuras gramaticales apropiadas para la edad o nivel de desarrollo del estudiante. 2. Especifica claramente lo que se espera y qué constituye un buen desempeño. 3. Debe ser lo suficientemente detallada y explicativa para evitar confusión. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contiene expresiones técnicas y complejas que dificultan la comprensión del estudiante. 2. Utiliza frases vagas como "puedes hacerlo mejor" en lugar de especificar lo que se espera. 3. Es superficial y aleatoria, lo que dificulta saber qué se espera del estudiante.
Formativa (de desarrollo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incluye sugerencias para que el estudiante supere deficiencias y logre el desempeño esperado. 2. Puede recomendar tareas similares o estrategias que faciliten el aprendizaje autónomo. 3. Enfatiza lo que el estudiante debería hacer primero para mejorar desempeños futuros. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfatiza las deficiencias y carencias sin sugerir formas de superarlas.
Constructiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Destaca tanto las fortalezas como las debilidades del desempeño. El buen desempeño también debe recibir retroalimentación. 2. Utiliza un lenguaje que motive al estudiante y apoye su autoestima. 3. Ofrece opciones sobre lo que puede hacer el estudiante, en lugar de imponer órdenes estrictas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usa un lenguaje condescendiente y afirmaciones que pasivizan al estudiante. 2. Incluye expresiones críticas o amenazantes que desmotivan al estudiante.
Específica para la tarea	<ol style="list-style-type: none"> 1. La retroalimentación no debe contener afirmaciones generales; debe destacar puntos concretos del trabajo del estudiante y estar directamente relacionada con su contenido. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contiene frases genéricas que podrían aplicarse a cualquier tarea similar, haciendo que la retroalimentación parezca repetitiva y estandarizada.

APÉNDICE II. Criterios de la rúbrica y niveles de puntuación (Ministerio Nacional de Educación de Turquía, 2024)

Categoría	1 punto	2 puntos	3 puntos
Estructura de la página	El texto no está escrito en párrafos y está desorganizado visualmente en la página.	El texto está escrito en párrafos, pero las sangrías y/o los saltos de línea no están correctamente alineados.	El texto está escrito en párrafos con sangrías y saltos de línea adecuados, creando una página organizada visualmente.
Título	El texto no tiene título.	El texto tiene un título, pero no refleja el contenido o es un cliché común.	El título es relevante para el tema, refleja el contenido y resulta atractivo.
Estructura del texto	El texto carece de una o más secciones clave: introducción, desarrollo y conclusión.	El texto tiene introducción, desarrollo y conclusión, pero las transiciones entre las secciones son poco fluidas.	El texto contiene introducción, desarrollo y conclusión con relaciones lógicas y transiciones fluidas entre las secciones.
Personaje	Los personajes son mencionados solo por su nombre, sin información adicional.	Los personajes están nombrados, y se describen sus características físicas y/o psicológicas.	Los personajes están nombrados, se describen sus rasgos físicos y psicológicos, y se sugieren o explican sus emociones, perspectivas y actitudes que influyen en la narrativa.
Ambientación	Falta uno de los elementos (espacio o tiempo) o no están claros.	Se mencionan el espacio y el tiempo, pero no se proporcionan detalles.	El lugar está bien descrito con detalles visuales y auditivos, y el tiempo también está especificado, mostrando su impacto en otros elementos narrativos.
Trama	No hay una trama clara.	Existe una trama clara, pero las transiciones entre los eventos son débiles.	La trama es clara y las transiciones entre los eventos son sólidas.
Lenguaje y estilo	La mayoría de las oraciones son poco claras, sin cohesión semántica ni gramatical, y el vocabulario es muy limitado.	Las oraciones son claras y comprensibles, con cierta cohesión semántica y gramatical, aunque el vocabulario es limitado.	Las oraciones son claras y comprensibles, con cohesión semántica y gramatical adecuada, y el texto utiliza un vocabulario rico.
Ortografía y puntuación	El texto contiene 11 o más errores ortográficos y de puntuación.	El texto contiene entre 6 y 10 errores ortográficos y de puntuación.	El texto contiene un máximo de 5 errores ortográficos y de puntuación.

APÉNDICE III. Ejemplos de indicaciones utilizadas en el proceso de entrenamiento

Etapas	Ejemplos de instrucciones (prompts)
Definición del objetivo y evaluación inicial	Como profesor/a de lengua, evaluarás los textos narrativos de tus estudiantes y les proporcionarás retroalimentación formativa efectiva. Para ello, utilizarás la rúbrica y el documento de criterios de retroalimentación que te voy a cargar.
Introducción de los criterios	Vamos a analizar la categoría de ambientación. Al revisar los criterios, ¿ves algún ítem que podría resultarte difícil de evaluar? ¿En qué aspectos podrías encontrar dificultades?
Análisis de ejemplos	Si el evento en la historia ocurre en verano, el tiempo está claro; sin embargo, si no hay información específica, se debe asignar un puntaje de 2. Lo mismo se aplica al espacio: si se menciona que ocurre en una posada sin más detalles, también se asigna 2.
Carga de archivos de muestra	La sangría de párrafo se refiere a que la primera línea comienza más adentro. Ahora te cargaré un ejemplo sin sangría para que lo uses como referencia.
Práctica estructurada	Voy a cargar un texto. De acuerdo con lo que discutimos, quiero que evalúes todas las categorías de la rúbrica para este texto.
Evaluación final y confirmación	Ahora, describe los archivos que te cargué, resume las decisiones tomadas y especifica las reglas que seguirás durante la evaluación.

Reseñas

Cody Dingsen. (2025). Regresión y aprendizaje automático para las ciencias de la educación usando R. Nueva York: Routledge. 376 pp. ISBN: 978-10-32510-08-8

En el panorama en constante evolución de la investigación educativa, la integración de métodos estadísticos robustos y técnicas de aprendizaje automático se ha vuelto indispensable para descubrir conocimientos que impulsen estrategias de enseñanza más efectivas y mejores resultados de aprendizaje. Regresión y aprendizaje automático para las ciencias de la educación usando R, de Cody Dingsen, constituye un recurso invaluable para quienes buscan comprender la intersección entre la investigación educativa y el análisis de datos. Dirigido principalmente a estudiantes y profesionales de los campos de la educación y la psicología, el libro ofrece una exploración clara y metódica del análisis de regresión y de las técnicas de aprendizaje automático adaptadas a los datos educativos.

El libro es un recurso integral, organizado sistemáticamente en dos partes principales que abarcan un total de 14 capítulos, cada uno construido de manera progresiva sobre el anterior. Esta estructura está estratégicamente diseñada para guiar a los lectores desde conceptos básicos hasta avanzados en análisis estadístico y aprendizaje automático, dentro del contexto de las ciencias de la educación. La Introducción prepara el terreno al proporcionar a los lectores una comprensión fundamental de R y R Studio. Este capítulo es crucial, ya que garantiza que todos los lectores, independientemente de su experiencia previa en programación, comiencen en igualdad de condiciones con los fundamentos de la entrada de datos, su manipulación y el análisis preliminar en R.

En la Parte 1, el texto se adentra en el núcleo del análisis de regresión. Comenzando con el análisis de regresión simple (Capítulo 1), el libro establece un conocimiento fundamental esencial para abordar modelos más complejos. La progresión hacia el análisis de regresión múltiple (Capítulo 2) introduce a los lectores en las complejidades de trabajar con múltiples predictores y en los posibles problemas de multicolinealidad y correlaciones parciales,

aspectos vitales para un análisis de datos sólido en cualquier entorno de investigación. La exploración de los efectos de interacción en la regresión (Capítulo 3) y la discusión subsiguiente sobre los supuestos que subyacen a los modelos de regresión (Capítulo 4) profundizan la comprensión del lector sobre las condiciones necesarias para la validez de dichos modelos. La siguiente sección de esta parte culmina con un examen de las relaciones no lineales mediante técnicas de regresión curvilínea y robusta (Capítulo 5), ampliando el conjunto de herramientas para los investigadores que trabajan con escenarios de datos no estándar. La discusión transiciona de manera fluida hacia los modelos de regresión logística (Capítulo 6), que son particularmente relevantes para el análisis de datos categóricos, una situación común en la investigación educativa que implica resultados binarios u ordinales.

La Parte 2 cambia el enfoque hacia el aprendizaje automático, comenzando con una visión general que contextualiza su importancia en el marco del big data (Capítulo 7). El recorrido detallado del proceso de aprendizaje automático (Capítulo 8), desde la recolección de datos hasta la aplicación de modelos, subraya las etapas críticas en la construcción de modelos predictivos. A medida que los modelos de aprendizaje automático se vuelven más complejos, se introduce la necesidad de regularización para prevenir el sobreajuste (Capítulo 9). Este capítulo es particularmente importante, ya que sirve de puente entre los métodos estadísticos tradicionales y las técnicas modernas de aprendizaje automático, ofreciendo un enfoque práctico para el manejo de datos de alta dimensionalidad. Las discusiones sobre los métodos de conjunto mediante bosques aleatorios (Capítulo 10) y los principios detrás de las máquinas de vectores de soporte (Capítulo 11) presentan estrategias avanzadas para mejorar la precisión del modelo y manejar diversos tipos de datos, desde continuos hasta categóricos. Una incursión fascinante en las redes neuronales artificiales (Capítulo 12) brinda a los lectores una visión de los aspectos más sofisticados del aprendizaje automático que imitan los procesos cognitivos humanos. Esto se complementa con una exploración de las redes bayesianas (Capítulo 13), presentadas como herramientas para descubrir relaciones causales, un aspecto fundamental en la investigación educativa orientada a derivar conocimientos accionables a partir de datos observacionales. Finalmente, el libro concluye con un capítulo

sobre la visualización de datos multivariados (Capítulo 14), destacando la importancia de técnicas visuales como los gráficos de preferencias mediante escalamiento multidimensional (MDS) para revelar patrones en conjuntos de datos complejos. Este capítulo no solo resume el recorrido analítico a través de la regresión y el aprendizaje automático, sino que también enfatiza el papel crucial de comunicar eficazmente los hallazgos. En conjunto, el libro de Dingsen funciona tanto como manual académico como guía práctica, entrelazando cuidadosamente conceptos teóricos con aplicaciones del mundo real. Cada capítulo (desde la Introducción hasta el Capítulo 14) se construye sobre el anterior, elaborando una narrativa que resulta tanto formativa como altamente aplicable para investigadores y profesionales en el campo de las ciencias de la educación.

Este libro se presenta como un recurso fundamental en el panorama de la investigación educativa, al ilustrar una combinación fluida de cobertura integral, aplicaciones prácticas y accesibilidad, lo que lo convierte en una obra especialmente valiosa tanto para estudiantes como para profesionales en las ciencias de la educación y la psicología. La estructura y el contenido del libro guían estratégicamente a los lectores a través de las complejidades del análisis de regresión y el aprendizaje automático, demostrando la profunda comprensión de Dingsen tanto del tema como de las necesidades de su audiencia.

El libro se distingue por su exhaustiva exploración de una amplia gama de técnicas estadísticas, que van desde los modelos de regresión fundamentales hasta algoritmos avanzados de aprendizaje automático. Este enfoque integral está cuidadosamente diseñado para asegurar una progresión coherente, comenzando con modelos de regresión lineal y logística simples que constituyen la base analítica de muchos estudios educativos, y avanzando hacia procedimientos más complejos como las regresiones curvilíneas y los métodos de conjunto sofisticados, como los bosques aleatorios y las redes neuronales. Tal profundidad garantiza que los lectores adquieran no solo el conocimiento teórico necesario para comprender estas técnicas, sino también las habilidades prácticas para aplicarlas eficazmente en sus investigaciones.

Otro de los principales puntos fuertes de la obra de Dingsen es su enfoque fuertemente orientado a la aplicación. Cada capítulo está anclado

en escenarios reales de investigación educativa, lo que aumenta la relevancia práctica de los métodos estadísticos abordados. Esto se complementa con el uso de R y R Studio, lo que brinda a los lectores una experiencia práctica en la aplicación directa de estas técnicas a los datos. Este componente práctico es fundamental, ya que tiende un puente entre los conceptos estadísticos teóricos y su aplicación en contextos educativos reales, mejorando así tanto la experiencia de aprendizaje como la aplicabilidad del contenido.

Además, el libro destaca por su claridad y accesibilidad, logrando que contenidos estadísticos sofisticados sean comprensibles para lectores con distintos niveles de experiencia previa en estadística. El estilo de escritura articulado y accesible de Dingsen, junto con su descomposición metódica de conceptos complejos y el uso estratégico de ejemplos educativos, convierte al libro en una herramienta de aprendizaje invaluable. Esta accesibilidad no solo desmitifica los procedimientos estadísticos avanzados, sino que también garantiza que los lectores se mantengan comprometidos y sean capaces de aplicar lo aprendido en contextos prácticos.

Finalmente, el atractivo multidisciplinario de este libro amplía su utilidad más allá de los campos principales de la educación y la psicología. Sus explicaciones claras y su cobertura exhaustiva de técnicas esenciales de análisis de datos lo convierten en un recurso valioso para una amplia variedad de disciplinas que trabajan con análisis de datos y requieren enfoques metodológicos sólidos.

Aunque el libro ofrece una introducción completa a los métodos estadísticos en contextos educativos, su especificidad en conjuntos de datos educativos puede limitar su aplicabilidad directa en otros campos donde las dinámicas de los datos pueden diferir significativamente. En segundo lugar, el libro utiliza principalmente R y R Studio, lo que podría representar un desafío para lectores acostumbrados a otros programas estadísticos, requiriendo posiblemente recursos adicionales para traducir estas habilidades. Además, la progresión desde conceptos básicos hasta técnicas avanzadas de aprendizaje automático, aunque bien estructurada, puede resultar rápida para lectores con conocimientos estadísticos limitados, lo que podría exigir aprendizaje suplementario para comprender plenamente temas más complejos. A pesar de estas limitaciones, el libro sigue siendo un recurso invaluable para su público

objetivo, al ofrecer conocimientos sólidos y aplicaciones prácticas adaptadas a la investigación educativa.

En resumen, *Regresión y aprendizaje automático para las ciencias de la educación usando R* es una guía integral que responde a la creciente necesidad de habilidades analíticas avanzadas en el sector educativo. Al desmitificar técnicas complejas de regresión y aprendizaje automático y enfatizar un enfoque práctico para el aprendizaje, el libro de Dingsen se convierte en un recurso esencial para quienes buscan mejorar sus capacidades investigativas y su impacto en el campo de la educación. Ya sea que seas un estudiante nuevo en la ciencia de datos o un educador/investigador experimentado que desea actualizar sus herramientas analíticas, este libro ofrece los conocimientos y la orientación práctica necesarios para navegar por las complejidades de la investigación educativa moderna.

Zilong Zhong

Jover, G. González, M^a. R. González-Marín y Serrano, L. (2025). *Pensamiento crítico, redes sociales y educación*. Madrid: Síntesis, 196 pp. ISBN: 978-84-1357-401-1

En *Pensamiento crítico, redes sociales y educación* los autores ofrecen una mirada amplia, profunda y actual sobre uno de los mayores desafíos de la sociedad contemporánea: cómo formar ciudadanos capaces de pensar críticamente en un entorno dominado por plataformas digitales que condicionan la forma de informarnos, comunicarnos y relacionarnos. Se trata solo de comprender los cambios culturales, tecnológicos y cognitivos implícitos de la era digital, y cómo estos obligan a replantear las prácticas educativas.

En conjunto, el libro presenta una estructura coherente que transita de lo teórico a lo práctico, de lo filosófico a lo empírico, de lo individual a lo social y político. Su mayor fortaleza radica en la pluralidad de miradas: filosofía, pedagogía, psicología, sociología, comunicación, derecho y tecnología se

integran para ofrecer una visión holística del pensamiento crítico en la era digital.

En cuanto a los destinatarios, el libro es especialmente útil para docentes de cualquier nivel educativo, ya que proporciona fundamentos teóricos sólidos y ejemplos prácticos de aplicación. También es valioso para investigadores en educación, comunicación o ciencias sociales interesados en la relación entre jóvenes y tecnología. Los diseñadores de políticas educativas, responsables institucionales y formadores de docentes encontrarán en esta obra un marco riguroso para fundamentar programas de alfabetización mediática y pensamiento crítico digital. Finalmente, puede ser una lectura inspiradora para estudiantes universitarios, especialmente de educación, pedagogía, psicología, comunicación y ciencias sociales, ya que les permite comprender críticamente su propia relación con las redes.

En los dos primeros capítulos la obra se abre con una base conceptual que relaciona pensamiento crítico, redes sociales y educación. Se reconoce la ambivalencia de las plataformas digitales: permiten participación y expresión, pero también amplifican manipulación, polarización y superficialidad. La escuela emerge como espacio clave para dotar al alumnado de herramientas cognitivas y éticas que les permitan desenvolverse en este entorno saturado de información, sin caer en visiones tecnofóbicas o tecnoutópicas.

Sobre esta base, se realiza un recorrido histórico del pensamiento crítico desde la filosofía clásica hasta su configuración como competencia transversal. El gran salto conceptual consiste en distinguir entre pensamiento crítico tradicional y pensamiento crítico digital. En los entornos digitales intervienen variables como la velocidad, la emotividad, los algoritmos o el anonimato, lo que obliga a integrar dimensiones cognitivas, emocionales, éticas y cívicas. Asimismo, se resalta la necesidad de alfabetización mediática profunda y de un ethos democrático que permita resistir la manipulación y los discursos polarizadores.

Pasa después a analizar la universidad, como actor estratégico. La competencia digital se redefine más allá de lo instrumental, incorporando dimensiones culturales, sociales y éticas. Se desmonta el mito del “nativo digital”, mostrando que uso intensivo no equivale a uso crítico. Se presentan modelos de alfabetización mediática orientados a la participación y se subraya

que el desarrollo del pensamiento crítico digital del alumnado depende en gran medida de la formación del profesorado. La universidad se concibe como motor para un cambio cultural en la sociedad digital.

En el capítulo 4, se profundiza en la validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico digital en jóvenes. Aportando rigor metodológico y ofreciendo a los docentes e investigadores una herramienta concreta para diagnosticar y reflexionar sobre cómo los estudiantes analizan, cuestionan y evalúan la información que consumen y comparten.

El quinto capítulo, introduce un enfoque psicológico y social para entender cómo los usuarios construyen su identidad en redes. A través de modelos de personalidad (Cattell, Big Five, IBM, Symanto, etc.), se analiza cómo se proyecta la imagen online y cómo se regula la propia representación. Lo relevante es que la autorreflexión sobre la identidad digital se interpreta como una forma de pensamiento crítico.

Posteriormente, el libro se centra en los hábitos de uso de *Twitter*, ahora **X**, entre distintas generaciones a través de análisis cuantitativos y cualitativos. Los autores no solo detectan diferencias en la actividad y los contenidos compartidos, sino también en la manera de pensar a través de la plataforma. Planteando una cuestión clave: ¿las redes moldean el pensamiento crítico o el pensamiento crítico determina el uso de las redes? Surgen tensiones entre superficialidad y profundidad, velocidad informativa y búsqueda de fuentes fiables.

Después de este análisis, la obra nos introduce en la dimensión ética y axiológica. A partir del modelo Hall-Tonna, se explora cómo los valores y contravalores de la generación Z se manifiestan en redes. Revelando una coexistencia de colaboración e inclusión frente a egocentrismo o intolerancia. Y desmontando la idea simplista de que los jóvenes son acrílicos: el contexto, los referentes y la participación influyen enormemente.

Los capítulos 8 y 9, enfocan el terreno institucional y político, abordando primero el derecho a la educación cívica digital como respuesta a la desinformación electoral. Y reseñando como las *fake news* ponen en riesgo la democracia, y se proponen estrategias educativas y marcos normativos internacionales para fortalecer una ciudadanía crítica y empoderada. Para

profundizar después en la comunicación política digital mediante “las tres P”: sentimentalización, polarización y populismo. Se examina cómo los algoritmos potencian contenidos emocionales y simplifican el debate, erosionando la deliberación racional. Esta parte es una de las más potentes del libro, al conectar pensamiento crítico, política, ética y tecnología.

Finalmente, el libro cierra con una mirada sociotecnológica a la crisis de Twitter tras su compra por Elon Musk. Se analizan reacciones de usuarios, cambios en reputación y alteraciones del ecosistema informativo. Más allá del caso concreto, se reflexiona sobre la fragilidad del pensamiento crítico cuando los espacios digitales modifican sus reglas. Twitter es mostrado como herramienta tanto de protesta y participación como de riesgo y manipulación.

En definitiva, *Pensamiento crítico, redes sociales y educación* es una obra necesaria y actual que aporta una visión amplia, profunda y propositiva sobre uno de los retos clave del siglo XXI. Reúne teoría, investigación, práctica y reflexión ética en torno a una misma idea: formar ciudadanos capaces de pensar críticamente en la sociedad digital no es opcional, es un imperativo educativo y democrático. Su equilibrio entre rigor y accesibilidad lo convierte en una herramienta valiosa tanto para el mundo académico como para la práctica educativa, ofreciendo claves para comprender la complejidad de las redes, los jóvenes y la educación en la era digital.

Mario Cerezo-Pizarro

García-Pérez Calabuig, M. (2025, Dir.). Inteligencia Artificial y otros demonios en educación. Dykinson. ISBN: 979-13-7006-305-4

La obra *Inteligencia Artificial y otros demonios en educación*, coordinada por María García-Pérez Calabuig de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, presenta una compilación de discursos reflexivos en torno a cómo la Inteligencia Artificial (en adelante, IA) ha irrumpido en nuestras vidas y

cotidianeidad, logrando un notable protagonismo en el quehacer educativo. A través de sus seis capítulos se subrayan algunos desafíos y retos a los que nos enfrentamos desde el paradigma ético, la normativa reguladora actual y cuestiones relacionadas con la competencia digital, y otros demonios (estigma digital, brecha digital, uso disfuncional y riesgos). El libro comienza con un prólogo que ya plantea algunos interrogantes que sientan las bases del posterior discurso. ¿La IA va a tambalear el sistema educativo?, ¿está la educación y sus engranajes (docentes, alumnado, gestores, familias) preparada para recibirla? Aunque, en realidad, ya se ha presentado casi sin darnos cuenta...

En el primer capítulo, Suárez-Guerrero y Kuhn confrontan al lector con varias ideas reveladoras. Plantean que la IA modifica nuestra percepción de la realidad y nos ofrece nuevos apoyos para el pensamiento. No se piensa a través de ella sino con ella, de forma que se genera un ineludible binomio relacional en el que la apuesta humana es clave, principalmente en el contexto educativo. Partimos de la concepción de que, “aunque las máquinas están programadas, progresan gracias al feedback humano y sólo tienen sentido en la interacción con las personas” (Mancuso, 2024, p. 192). La metáfora de la IA se dibuja en el reinventar del ser humano como eje vertebrador, generando mayores oportunidades dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y con mayor impacto social. La IA no solo permite generar nuevas formas de pensamiento y nuevos modos de pensar el mundo, sino que plantea nuevos retos para la educación.

Tras esta reflexión, el segundo capítulo aterriza en una cuestión que complementa al discurso metafórico y conceptual de la IA. ¿Qué sesgos, en cuestión de igualdad está generando la revolución tecnológica asociada a esta? ¿es la IA inclusiva o puede contribuir a magnificar el estigma digital de determinados colectivos? En la infinitud del ciberespacio, se presupone que los derechos digitales existen y protegen al ser humano en la misma forma que fuera de lo virtual. Los autores discuten sobre la presencia del estigma digital (por ej., la profusión desmedida de los discursos de odio) como forma de discriminación que atenta contra determinados colectivos vulnerables cuestionando la necesidad de un marco que regule sus límites y efectos. Contra ello, la alfabetización temprana contribuye a educar a ciudadanos

responsables tanto en su uso como en las consecuencias e impacto que tiene en sí mismos y mismas como en otras personas.

A tenor de lo anterior, Nieto-Márquez y Moraleda-Ruano abordan en el tercer capítulo las competencias que entrelazan la función docente en el entorno virtual y cómo la IA emerge como una herramienta útil y aplicable para catalizar y apoyar los procesos de enseñanza. El marco competencial docente se erige en torno a tres áreas: i) las competencias dedicadas a la gestión de datos, creación de contenido y materiales; ii) las competencias pedagógicas, de colaboración y desarrollo profesional; y iii) las competencias deontológicas y de responsabilidad digital. Lo digital y en concreto la IA ha logrado una ineludible transformación del desempeño docente, obligando a repensar cómo la tecnología es parte constitutiva de la educación y cómo hacer para vincular la praxis pedagógica con el alumnado.

La otra cara del discurso es aquel que subraya los desafíos e influencia de la IA en el bienestar docente. En este cuarto capítulo, los autores y autoras analizan el impacto en el profesorado destacando la sobrecarga cognitiva, y la presión por la readaptación constante a los nuevos avances sin el tiempo para su reflexión. En el bienestar convergen diferentes dimensiones que, en el mejor de los casos, se traducen en satisfacción vital, equilibrio emocional y capacidad de gestión del estrés. Por el contrario, aunque la IA parece mitigar la sobrecarga laboral docente (Ortega et al., 2025), puede también contribuir a alimentar la infoxicación, y ensombrecer la convivencia con la parte humana poniendo en entredicho el bienestar del profesorado en este siglo digital.

¿Y la cuestión ética? Hueso y Vasco nos adentran en los desafíos éticos de la IA y la educación. Invitan a la reflexión crítica que, sin demonizar a la tecnologías, nos emplaza a esta parte más oscura de la balanza. Se describen algunos principios éticos básicos como el relativo a la justicia y equidad (evitando la reproducción de estereotipos de exclusión social), el principio de transparencia y explicabilidad, y el principio de privacidad y seguridad. En el contexto educativo estos principios cobran más sentido, junto con el desafío de la protección de datos y la deshumanización de los procesos por el uso masificado, inconexo y excluyente de la IA.

Quizás uno de los demonios en el espacio virtual sea la multitud de riesgos a los que los usuarios y usuarias menores, adolescentes, jóvenes y

adultos se exponen en su conectividad diaria. En esta última contribución, Giménez-Gualdo, Ríos-Ariza y Rumiche-Chávarry, describen con datos actuales en estudiantado universitario la extensión del FOMO (*fear of missing out*), como uno de tantos riesgos asociados al uso disfuncional de las TIC.

En un mundo hiperdigitalizado, en el que los límites espacio-tiempo son casi invisibles y la frontera de lo humano con la IA se disipa, esta obra invita a reflexionar en el balanceo de las luces y sombras de la IA con la educación. A merced de la analogía de la “mano de Dios y Adán”, el panorama educativo, tecnológico y digital forman una triada de necesario entendimiento. Una unión que exige de parar, reflexionar y cuestionarnos sobre los límites éticos, la sana desconexión para experimentar el bienestar digital hacia un mundo más equilibrado entre lo humano y la tecnología.

Referencias

- Mancuso, H. R., (2024). La metáfora de la inteligencia artificial. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 70(4), 191-194.
- Ortega, Á. S., Padilla, J. E. A., y Ortega, J. S. (2025). Sobrecarga laboral e inteligencia artificial en docentes: revisión sistemática. *Impulso, Revista De Administración*, 5(10), 227-242. <https://doi.org/10.59659/impulso.v.5i10.113>

Ana M^a Giménez Gualdo

La educación obligatoria: un debate abierto

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

ENRIC PRATS, TANIA ALONSO-SANZ

La educación obligatoria: un debate abierto.

LAURA FONTÁN DE BEDOUT, ERIC ORTEGA GONZÁLEZ, BELÉN SÁNCHEZ GARCÍA

¿Another brick in the wall? La ampliación de la educación obligatoria en el debate educativo contemporáneo.

CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, EDWIN JOSÉ TRIANA-TEHERÁN

Investigación sobre políticas de ampliación de la educación obligatoria: revisión sistemática (2015-2024).

PAULA SÁNCHEZ GIL

La contrarreforma educativa: ¿revisión crítica o huida hacia atrás?

MIRIAM PRIETO EGIDO, NOELIA FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, PATRICIA VILLAMOR MANERO

El debate pedagógico (¿manufacturado?) tras la Educación Secundaria Obligatoria.

KARINE RIVAS GUZMÁN, ISAAC CALDUCH PÉREZ

La formación docente frente a la ampliación de la escolaridad obligatoria: reflexiones desde la Comunidad Autónoma de Cataluña.

ALEX EGEA ANDRÉS, ADRIÀ PAREDES SANTÍN

Cultura lectora en la escuela obligatoria: entre la transmisión institucional y la significación vital.

CECILIA DEL BARRO

Alcances de la obligatoriedad escolar en la ciudad de Buenos Aires (Argentina, 1880-1916).

ENRIC PRATS, TANIA ALONSO-SAINZ

El debate sobre la obligatoriedad en la educación: entre política y pedagogía.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES